



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

MARIA JOSÉ MARTINS GONÇALVES

**“A pessoa Humana, imagem de Deus,
procurar a autenticidade, descobrir o projeto de vida,
realizar a vocação: reflexão sobre a unidade letiva 1 da
disciplina de EMRC do 6 ° ano de escolaridade”**

**Dissertação Final
sob orientação de:
Prof. Doutor Jorge Teixeira da Cunha**

**Porto
2013**

AGRADECIMENTOS	5
SIGLARIO.....	7
INTRODUÇÃO	9
I PARTE	11
A PESSOA HUMANA: UMA REALIDADE A EDUCAR.....	11
A DIAKONIA DA EDUCAÇÃO	12
1. Uma visão da educação da pessoa	12
2. A família e a escola: espaço único e lugar privilegiado da origem da Pessoa	15
Síntese	17
REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA DE EMRC	19
3. A EMRC ao serviço da Pessoa	19
4. A identidade da disciplina de EMRC no sistema educativo português	22
5. Fundamentos curriculares no programa de EMRC.....	26
6. Didática específica da EMRC.....	27
Síntese	30
FORMAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA HUMANA	31
7. Mistério e enigma da Pessoa Humana	31
8. A singularidade do aluno como Pessoa	34
9. O <i>magis</i> na missão professor de EMRC	37
Síntese	40
II PARTE	41
REFLEXÃO ANTROPOLÓGICA, HISTÓRICA, TEOLÓGICA-MORAL SOBRE A PESSOA	41
OLHARES DE ONTEM E DE HOJE SOBRE A PESSOA	42
1. Perspetiva histórica do conceito de Pessoa.....	42
2. O Mundo bíblico e o conceito de Pessoa	43
3. O Mundo romano e o conceito de Pessoa.....	47
4. Desenvolvimento histórico do conceito de Pessoa	48
5. O conceito de Pessoa na moral	50
A contribuição kantiana para o conceito de Pessoa	51
6. Concílio Vaticano II e a orientação personalista da <i>Gaudium et Spes</i>	53
Síntese	55
FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL DA PESSOA.....	57
7. Os alicerces sólidos na educação da Pessoa	57
8. Para uma educação moral da Pessoa.....	60
Síntese	62
NOVAS PERSPETIVAS PARA A UNIDADE LETIVA PESSOA HUMANA	65

9. Proposta unidade letiva	65
10. Metas Curriculares	69
CONCLUSÃO	71
BIBLIOGRAFIA	74

AGRADECIMENTOS

Empreender a redação da Dissertação neste momento, foi a tarefa que nos propusemos concluir no verão de 2013. Após a entrega do Dossiê de Estágio e da elaboração do presente Relatório, julgamos estarem reunidas as condições básicas, não as ideais, para um aprofundamento que reúna e coloque em diálogo diferentes campos do saber de acordo com os objetivos do Relatório de Estágio.

Conscientes da tarefa, esta só foi possível com o apoio da Congregação das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, e da Universidade Católica Portuguesa de quem recebi todo o acolhimento concertando os nem sempre conciliáveis, interesses académicos e vida religiosa, de alguém que se prepara para a profissão perpétua dos seus votos.

Detrás de ambas instituições existem pessoas concretas, rostos, gestos que fazem a diferença. Conhecedora da dificuldade, contámos sempre com o apoio do Professor Dr. Jorge Teixeira da Cunha e da sua inestimável orientação e continuo estímulo.

SIGLARIO

ACI	<i>Ancilla cordis iesu</i>
AR	Assembleia da República
Art.	Artigo
Cf	Confrontar
CI	Carta aos Colossenses
CRP	Constituição da República Portuguesa
CV	<i>Caritas in veritate</i>
DCE	<i>Deus caritas est</i>
DH	<i>Dignitatis Humanae</i>
EAEE	Estatuto do Aluno e Ética Escolar
EMRC	Educação Moral e Religiosa Católica
GE	<i>Gravissimum Educationis</i>
Gn	Livro do Génesis
GS	<i>Gaudium et spes</i>
Jo	Evangelho de João
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
Lc	Evangelho de Lucas
ME	Ministério da Educação
Mt	Evangelho de Mateus
NEF	Núcleo de Estágios de Fiães
PP	<i>Populorum progressio</i>
PT	<i>Pacem in terris</i>
SJ	<i>Societas iesu</i>
Sl	Salmos
Gl	Carta Gálatas
ERE	Educação Religiosa Escolar
SNEC	Secretariado Nacional Educação Cristã
SP	<i>Spes salvi</i>
UCP	Universidade Católica Portuguesa

INTRODUÇÃO

Pode uma pergunta iluminar um processo de discernimento na escolha de um tema? Julgamos que sim! Faz parte da experiência humana básica, a consciência de amiúde, as nossas escolhas serem influenciadas por momentos de dúvida, desejo de aprender mais, ou simplesmente, de algo que nos inquieta.

Savater lembrando uma afirmação de Graham Greene refere que o “ser humano é também um dever”¹, mas a pessoa é sobretudo pergunta, mudança, desenvolvimento, amadurecimento e sobretudo mistério. E assim permanecerá apesar de quanto a humanidade possa discorrer na reflexão sobre si própria.

No início do 2º ano de estágio, no decorrer de um dos primeiros seminários, ao discutirmos a unidade *pessoa humana*, uma pergunta do Dr. Francisco Guimarães, questionava-nos sobre a pretensa humanidade de quem tinha perpetrado o massacre de Utoya. Podemos dizer de Anders Breivik², que é uma pessoa na verdadeira aceção da palavra, o causador de tamanho horror? Os mestrandos ensaiaram uma resposta. Pessoalmente, enveredámos pelo caminho da Cristologia e sem o saber o primeiro embate entre Educação Moral Religiosa Católica (EMRC) e Catequese tinha acontecido.

O objetivo do trabalho é lançar luz sobre a pergunta inicial *o que é a pessoa humana?*

Optamos por estruturar o trabalho em dois grandes momentos. Um primeiro momento onde procuraremos uma aproximação à pessoa humana como realidade a educar. A educação acontece entre o espaço de origem da pessoa, a família e outro lugar de educação, a escola. Num segundo momento tratar-se-ia de realizar uma reflexão desde diferentes campos do saber, olhares de ontem e de hoje sobre a pessoa, chamando para a reflexão, perspectivas que contribuíram desde a antiguidade até aos nossos dias para a reflexão sobre o conceito.

Optamos por uma metodologia que tem em conta as fontes epistemológicas da disciplina, sendo o nosso objetivo uma fundamentação científica e teológica na aproximação ao conceito Pessoa. Em cada capítulo realizaremos uma pequena síntese que recolha as ideias principais. O capítulo VI inclui uma proposta em termos gerais para a Unidade Letiva Pessoa Humana fazendo referência à nova realidade das Metas Curriculares em EMRC. Num mundo

¹ F. SAVATER, *O valor de educar*, Dom Quixote, Lisboa, 2006, p. 29.

² O massacre ocorreu a 22 julho 2011 e nele perderam a vida setenta e sete pessoas. Thomas Breivik encontra-se a cumprir uma pena de prisão perpétua.

global, mas surpreendentemente próximo e interdependente, a rapidez da comunicação gera novos padrões de relação. Nunca como hoje, o homem dispôs de tecnologia que lhe facilita e abre caminho para a personalização, a expressão dos seus sentimentos, emoções e reflexões à escala mundial. Ser pessoa, é existir sabendo-se um ser singular e irrepetível. Ser pessoa no século XXI é ter a possibilidade de expressar-se em variedade de fóruns, de plataformas mas também correr o risco que tal exposição comporta. Ser pessoa é também refletir sobre a possível diluição dessa identidade ou afirmação dessa singularidade.

Após um ano de prática no Núcleo de Estágios de Fiães (NEF), o contacto semanal com os alunos da turma do 6º C, a elaboração do dossiê de estágio, o seminário de acompanhamento na Católica, o conhecimento adquirido no contacto com Programa de EMRC, bem como o trabalho de fundamentação que aqui tentaremos desenvolver, são algumas das fontes de reflexão, para uma síntese que se pretende pessoal.

Evocamos as palavras do salmista, “o meu coração não é orgulhoso, nem os meus olhos são altivos, não corro atrás de grandezas, ou de coisas superiores a mim” (Sl 131). No entanto o objetivo deste trabalho não pode deixar de ser outro, senão o tentar responder a algumas questões importantes *o que é a Pessoa?*³ E em que medida esta unidade letiva contribui para que a disciplina de EMRC seja uma disciplina escolar? Para quê e porquê lecionar *Pessoa humana* e não outra unidade?

Se no final a questão for relegada para o domínio da escatologia, que o seja não por inaptidão da mestrandia, mas por manifesta insuficiência em responder à questão. O conceito de Pessoa, como conceito inesgotável e “não saturável”, continuará desde a sua intrínseca fecundidade a gerar e a alimentar a reflexão.

³ Cf. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, Comissão Episcopal da Educação Cristã, SNEC, Lisboa, 2007, sob a formulação *o que é a Pessoa?* p. 83.

I PARTE

A PESSOA HUMANA: UMA REALIDADE A EDUCAR

CAPITULO I

A DIAKONIA DA EDUCAÇÃO

Que significa ser pessoa? Como chegamos a ser pessoas? Qual o lugar onde nos tornamos pessoas? Poderemos ser de tal forma autónomos que dispensemos o cuidado dos outros, de todos os outros e chegar a dizer, sou pessoa de forma exclusivamente autónoma? Onde nos conduz a educação da qual todos nos tornamos partícipes? Entendida como um serviço do humano ao humano, a educação faz-nos participantes de um destino comum.

1. UMA VISÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA

Não deixa de ser um lugar-comum começar por apresentar a referência etimológica de um vocábulo. Assumimos a dificuldade de iniciar a reflexão sem mais, pelo que seguimos a prática generalizada. Segundo o Dicionário Língua Portuguesa educação tem a sua origem na palavra latina *educatio*⁴. Esta consiste no ato ou efeito de educar, aperfeiçoamento das faculdades humanas, polidez, cortesia, instrução ensino, diferentes ações vão possibilitar conceções diferentes da educação. Por outro lado *educere* indica uma ação de conduzir, guiar, trazer para o exterior ou desenvolver.

Minimamente situados no âmbito terminológico, começa a difícil tarefa da significação no campo semântico da palavra onde podemos distinguir *ensinar*, *instruir* e *educar*. Ensinar estaria relacionado com os saberes programáticos, teóricos, temáticos, que se ensinam na escola, na relação entre professor e alunos primando a aquisição de “teorias”, instruir está orientado para saberes instrumentais *savoir faire*, sublinhando destrezas manuais, predominantes na relação mestre aprendiz. O termo “educar quer assegurar, acima de tudo, a transmissão de valores, de regras de conduta, de normas e atitudes, de costumes e

⁴ DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LINGUA PORTUGUESA, 6ª Edição Revista e atualizada, Texto Editora, Lisboa, 2000.

comportamentos sociais...” englobando o ensino e a instrução mas apontando para algo mais⁵.

Arte antiquíssima da qual todos somos devedores e que todos praticamos, faz parte do humano, ensinar e ser ensinado⁶, desde que nascemos até ao momento da nossa morte. Ao longo do processo de socialização, vamo-nos tornando pessoas que adquirem uma plasticidade que nos permitirá fazer face à demanda da vida. Justamente a rigidez e a inflexibilidade, são sinais mais ou menos evidentes de desorganização interna que muitas vezes incapacitam a pessoa para lidar com as situações da vida, redundando em isolamento e dificuldade nas relações humanas. Como o tema que nos ocupa é justamente a pessoa humana, transcende a nossa reflexão a questão das doenças do foro psicológico ou psiquiátrico e a sua relação com a educação mas existe certamente uma relação entre educação e crescimento harmonioso.

Os ideais dos grandes documentos programáticos sobre educação, traduzem uma determinada conceção da pessoa humana, que por sua vez tenta responder às necessidades de cada momento histórico e nem sempre fácil discernir, a quais dessas necessidades urge dar resposta. Se bem que importa dotar o aluno de ferramentas que o *preparem para a vida* e para responder aos desafios da sociedade de hoje, “a verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa”⁷. Mais que prevenir é antecipar e preparar o futuro.

Recordemos o nosso propósito, fundamentar o ensino religioso na escola. Neste âmbito será necessário breves considerações sobre os diferentes intervenientes no processo, a Família, Escola, Estado Igreja, uma realidade que traduz uma teia de relações, tendo claro que o objeto da nossa reflexão não é a educação em geral, mas de onde nasce o lugar atribuído ao ensino religioso?

Podemos responder desde uma perspetiva jurídica e legal, mas esta não pode ser aquela onde recai a exclusividade da fundamentação, é importante referir as dimensões, histórica, cultural, social e epistemológica, entre outras. A importância do *religioso*, enquanto

⁵ O sublinhado é nosso. Cf. A. PINTO sj, “Risco de Educar”, Fórum da Escola Católica, SNEC, p. 60.

⁶ “L’ homme ne peut pás devenir homme que par l’education. Il n’est que ce qu’elle le fait. Il est à remarquer qu’il ne peut recevoir cette éducation que d’autres hommes, qui l’aient également recue” (Kant Traité de Pédagogie), Cf. B. DIAS, “Fundamentos Filosóficos da Educação Moral”, in Atas do Colóquio de Homenagem ao Prof. P. Roque Cabral, s.j, Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, Braga 2001, p. 91.

⁷ F. SAVATER, *O Valor de educar*, p. 39.

ensino, impõe-se, nas nossas sociedades? É algo que recebemos como herança, por vezes pesada herança, ou haverá que ir um pouco mais fundo e romper alguma opacidade?

As conferências episcopais contam com competências próprias para adaptar o ERE no âmbito local. O trabalho que desenvolvem nomeadamente ao apontar as grandes linhas directrizes, representam no entender da conferência episcopal portuguesa:

Um ponto de referência que estimule e ajude a levar por diante, no diálogo profícuo e com empenho e interesse renovados a missão de contribuir para a formação da personalidade dos nossos educandos, pela descoberta do projeto de Deus sobre a pessoa, a vida humana e a sociedade⁸.

A elas compete um importante papel na renovação da disciplina. A este propósito, circulou recentemente no canal de vídeos youtube, um *corto*⁹, patrocinado pela Conferência Episcopal Espanhola que tinha como objetivo, motivar para a frequência do ensino religioso. É meritório o esforço de elaborar o vídeo em linguagem apelativa e moderna, mas a mensagem subjacente contribui pouco para a valorização do Ensino Religioso Escolar (ERE), reduzindo as vantagens de frequentar as aulas de EMRC, à aquisição de competências estéticas que permitem apreciar obras como a *pietá* em todo o seu esplendor.

Acreditamos a disciplina quando buscamos as raízes profundas e estas têm que tocar necessariamente as dimensões comunitária, histórica e cultural. O estudo do religioso e do facto religioso em particular apresenta-se sob variedade de critérios (o volume, uma duração longa e a existência de pegadas) o que nos indica que estamos perante uma complexidade que não se compadece com leituras imediatas. O facto religioso assume contornos de “um facto de psicologia coletiva, de ordem mental, mas tendo adquirido pelo caminho uma dimensão totalizante, afetando um espaço social, comportamentos individuais e formas de organização coletiva”¹⁰.

⁸ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Um valioso contributo para a formação da personalidade*, 2006, p. 12.

⁹ Designa-se habitualmente a pequenas visualizações que não excedem os dez minutos. O vídeo em causa pode ser encontrado com a designação “Una asignatura apasionante” em <http://www.youtube.com>.

¹⁰ R. DEBRAY, “Qu’est-ce qu’ un fait religieux”, *Études* 397 9 (2002) p. 169-180.

2. A FAMÍLIA E A ESCOLA: ESPAÇO ÚNICO E LUGAR PRIVILEGIADO DA ORIGEM DA PESSOA

A par com outras funções igualmente importantes, compete à família a função da educação. Ela é responsável pela socialização primária da criança e é nesse espaço único que todos aprendemos as primeiras letras do difícil alfabeto de ser pessoa. A aprendizagem no seio familiar “urdida” nos laços imprescindíveis da experiência da confiança-base, tema estudado amplamente por Erikson¹¹ é condição de possibilidade de uma relação com os outros significativos e consequentemente com o mundo. A escola é o lugar privilegiado onde acontece a socialização secundária. Surge como instituição complementar e nunca substituta da família na sua função de educar. A família deve procurar e querer o melhor para os mais pequenos dos seus membros, por isso mais vulneráveis e não pode demitir-se dessa responsabilidade. É essencial fortalecer o discurso de confiança entre família e escola nas suas diferentes vertentes, nomeadamente na identificação com instrumentos de gestão escolar, como é o Projeto Educativo, onde possa existir uma identificação com a proposta que lhe é oferecida e efetivamente exercer o direito de escolha na educação.

É frequente tomar como exclusivo, o discurso atual ancorado que está, em rankings e resultados, esquecendo-nos que existem dimensões mais importantes e valorizadas pelos pais, como a felicidade ou a confiança que a criança experimenta na escola. Cuidar deles nesse sentido é providenciar a educação de acordo com as suas convicções que melhor prepare para a vida. Como primeiros educadores dos seus filhos ou educandos é à família que compete a escolha do tipo de educação para os seus filhos.

“No âmbito das decisões que dizem respeito à educação e sendo os pais os primeiros educadores dos seus filhos ou educandos é-lhes reconhecido o direito de escolher para eles o tipo de educação e as orientações ético-religiosas que consideram mais adequadas à construção da sua personalidade”¹².

O Vaticano II relembra que é aos pais que cabe o direito de escolher o tipo de educação no respeito pelas convicções religiosas e reconhecendo a liberdade e o direito, deve o poder civil reconhecer e providenciar para que tal seja efetivo (DH 5). No âmbito da disciplina de EMRC, no plano dos princípios situamo-nos no exercício de um direito dos pais de educarem os seus filhos e da escolha de tipo de ensino que as famílias desejam.

¹¹ N. A. SPRINTHALL, R. C. SPRINTHALL, *Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista*, 5ª Edição, McGrawHill, Lisboa, 1993, p. 142.

¹² Cf. Programa EMRC, p. 9.

Em que medida confluem as expectativas da família e escola? No entender de Pierre Bourdieu a escola *pode constituir um meio de reprodução social e cultural*. A escola enquanto instituição, como espaço privilegiado de educação e aprendizagem deve possibilitar o melhor aos alunos, que são a razão da sua existência.

A escola não faz jus ao nome e presta um mau serviço à sociedade em geral e às famílias em particular, quando se limita a reproduzir modelos de estratificação social. No entender de João Paulo II a disciplina de EMRC entendida desde o anúncio do evangelho pode ser um poderoso lugar para a transformação da sociedade não já desde a substituição das estruturas mas atuando desde a construção de uma pessoa humana mais consciente.

O Decreto-Lei nº 70/2013 de 23 de maio, refere a proclamação, da Declaração dos Direitos do Homem “aos pais pertence a prioridade do direito de escolherem o género de educação a dar aos filhos”, os pactos das Nações Unidas, nº 3 do artigo 13 do Pacto sobre os Direitos Económico-sociais e Culturais e o nº 4 do artigo nº 18 do Pacto sobre os Direitos Cívicos e Políticos.

Pode ainda ler-se no Decreto-Lei nº 70/2013 que o “Estado português assume a sua responsabilidade na cooperação e na criação das condições necessárias para que os pais possam livremente optar, sem agravamento injustificado de encargos, pelo modelo educativo que mais convenha à formação integral dos seus filhos”.

As mudanças a que assistimos na estrutura das famílias ocidentais, leva a que se possa falar em eclipse da família, traduzem-se em mudanças de vária ordem, alteram as funções e reclamam uma função subalterna na tarefa primordial de educar os seus filhos, mas pese embora essa realidade, a família continuará a ocupar-se da nobre função de educar os seus membros.

“No panorama atual fala-se da crise da família, mas continuará a ser na família que as coisas aprendem-se de maneira bastante diferente do que se passa, mais tarde, na aprendizagem escolar: o clima familiar está recheado de *afetividade*, as barreiras que distanciam os seus membros, que vivem uns com os outros, são ténues e o ensino apoia-se mais no contágio e na sedução que em lições objetivamente estruturadas”¹³.

¹³ F. SAVATER, *O Valor de educar*, p. 64.

SÍNTESE

A tentativa de definição da palavra aproxima-nos da sua complexidade. Se falamos da educação como um direito em primeiro lugar das famílias, também deveríamos mencionar o direito dos alunos à educação e a realizarem um percurso escolar que os ajude a ser desenvolverem-se como pessoas. No exercício do seu direito de escolher a educação, a família compromete-se com algo essencial. A disciplina que de pleno direito está na escola, de oferta obrigatória e frequência facultativa encontra-se devidamente fundamentada no sistema educativo português num caminho de afirmação que continua.

CAPITULO II

REFLEXÃO SOBRE A DISCIPLINA DE EMRC

Se na reflexão precedente ficou patente o papel da família e da escola são imprescindíveis na educação da pessoa, neste capítulo pretendemos levar a cabo uma fundamentação da disciplina de EMRC realçando o esforço na afirmação da sua identidade. No âmbito da educação, o currículo surge como realidade complexa mas à qual é importante que nos aproximemos. Que esperar nesta fase do desenvolvimento do aluno em diálogo com os dados da psicologia? Qual a relevância educativa da unidade? Que competências são exigidas ao professor de EMRC?

3. A EMRC AO SERVIÇO DA PESSOA

Uma abordagem ao tema do ERE, permite-nos falar em duas linhas de aproximação¹⁴. Uma primeira *teórica ou prática*, que se identifica com a perspectiva de instrumentos de evangelização e desenvolvimento da atividade pastoral e uma segunda, *doutrinal e política*, consubstanciada na análise das circunstâncias históricas, dos objetivos das políticas eclesiais, bem como do processo de negociação entre a Igreja e o Estado. Ao analisar o impacto do pontificado de João Paulo II, Otaduy apresenta um resumo¹⁵ e decanta-se pela prevalência de uma aproximação *teórico prática* ao tema, em que a religião “não se concebe como um anacrónico resíduo de uma antiga confessionalidade católica do estado, mas como instrumento ao serviço da cultura e da garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos”¹⁶.

¹⁴ J. OTADUY, “La enseñanza religiosa escolar durante el pontificado de Juan Pablo II”, AHIg 15 (2006), p. 111.

¹⁵ “La enseñanza religiosa escolar es una forma original del ministerio de la palabra; la concepción es fruto de un magisterio gestado durante los últimos veinticinco años; el principio de fondo es el de la distinción y complementariedad, entre la enseñanza de la religión y catequesis; el objeto es promover el conocimiento y el encuentro con el contenido de la fe cristiana como un hecho de cultura; la enseñanza religiosa escolar tiene carácter formativo y no sólo instructivo; la Iglesia aboga por un modelo que conduzca a la plenitud del reconocimiento académico y de normalización de la asignatura; el objetivo supone el diálogo de la enseñanza religiosa con las restantes disciplinas académicas y el carácter confesional de la enseñanza religiosa escolar es una garantía indispensable ofrecida a las familias y a los alumnos que eligen tal enseñanza”, Cf. *Ibidem*, p. 125-126.

¹⁶ *Ibidem*, p. 113.

Existe um significativo corpo doutrinal a partir do Magistério da Igreja e da Sagrada Congregação Educação católica. Impõe-se um olhar para documentos basilares em matéria de educação que ajudaram a definir o quadro conceptual. Do Magistério existente, partimos da Declaração *Gravissimum Educationis Momentum* (GE) que desde o proémio e ao longo da mesma, faz sentir os ecos de GS dirigindo-se a toda a humanidade. Nos princípios básicos podemos ler:

“Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. A verdadeira educação, porém, pretende a formação da *pessoa humana* em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte” (GE 1).

O pontificado de João Paulo II, foi extraordinariamente fecundo no que toca ao esclarecimento das posições da Igreja em matéria de ensino religioso escolar¹⁷. A Exortação Apostólica *Catechesi tradendae* com particular acerto, referindo-se à escola “não confessional e à estatal, enquadra o ensino cristão escolar no marco da garantia da liberdade religiosa, direito de todos os estudantes e não só de aqueles que frequentam os centros católicos”¹⁸. João Paulo II defendia um modelo de ensino religioso, dependente da Igreja na sua docência e nos seus conteúdos, mas integrado no âmbito académico oferecido na escola ou no âmbito da escola.

Um texto de referência é a Alocução Pontifícia de 5 março de 1981 que apresenta um carácter inovador, ao acunhar a expressão *nexo inseparável* e clara distinção.

No âmbito da Congregação para a Educação Católica, a 7 de abril de 1988, o documento sobre a Dimensão religiosa na educação na Escola Católica, realça novamente a expressão, um *nexo inseparável* e simultaneamente, uma clara distinção entre o ensino da religião e a catequese (nº 68) sublinha que a escola católica é uma «estrutura civil», com metas, métodos e características comuns a todas as outras instituições escolares (nº 67), enumerando as características distintivas do ERE (nº 70):

«O princípio fundamental que deve guiar o empenhamento neste delicado sector da pastoral, é o da distinção e juntamente o da complementaridade entre o ensino da religião e a

¹⁷ *Ibidem*, p. 115.

¹⁸ *Ibidem*, p. 117.

catequese. Com efeito, trabalha-se para a formação integral do aluno. O ensino da religião deverá portanto caracterizar-se pela referência aos objetivos e aos critérios próprios duma estrutura escolar moderna. Caberá aos responsáveis ter em conta estas diretrizes do magistério e respeitar as características do ensino religioso escolar. Ele, por exemplo, ocupa um lugar digno na classe, entre os outros ensinamentos; desenvolve-se segundo um programa próprio, aprovado pela autoridade competente, procura relações interdisciplinares úteis com as outras matérias, de maneira a realizar uma coordenação entre o saber humano e o conhecimento religioso; juntamente com os outros ensinamentos tende à promoção cultural dos alunos; recorre aos melhores métodos didáticos usados na escola de hoje; em alguns Países, tem o direito de exprimir apreciações de aproveitamento, com valor legal igual ao expresso pelas outras matérias.

Da sua leitura sublinhamos que a “Igreja defende um modelo de ensino religioso que conduza à plenitude do reconhecimento académico e à normalização da disciplina no marco escolar”¹⁹. A especial convergência entre ERE, tal como a Igreja propõe e os objetivos da educação integral promovidos por várias Organizações Internacionais, está patente na Alocução proferida a 15 de abril de 1991, remetendo a reflexão para a questão do carácter formativo e não meramente instrutivo da ERE²⁰, ajudando os jovens a reconhecer o elemento religioso como fator insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade, segundo palavras do Papa João Paulo II.

O Diretório Geral para a Catequese, representa um marco importante. Trata-se de um “documento de extraordinária importância que canalizou a grande revolução didática religiosa no âmbito da catequese”²¹. Nas diferenças apontadas entre o Diretório Geral para a Catequese de 1991 e o de 1997, verifica-se a existência de um espaço próprio para a reflexão do ERE.

Os contributos são sobretudo ao nível do objeto. Fazer visível o evangelho é contribuir para a diminuição do analfabetismo funcional em matéria religiosa²². A característica da natureza escolar da disciplina, as consequências que decorrem desse facto e as modalidades de exercício da ERE são aspetos patentes no texto:

A relação entre o ensino religioso na escola e a catequese é uma relação de distinção e de complementaridade: «Há um nexo indivisível e, ao mesmo tempo, uma clara distinção entre o ensino da religião e a catequese». O que confere ao ensino religioso escolar a sua peculiar característica, é o fato de ser chamado a penetrar no âmbito da cultura e de relacionar-se com

¹⁹ *Ibidem* p. 119.

²⁰ *Ibidem*, p. 120.

²¹ *Ibidem*, p. 120.

²² O fenómeno assume proporções cada vez maiores. Recentemente circulou um vídeo no canal Youtube, de uma cidadã australiana, candidata a um órgão político que desconhecia as diferenças básicas entre as três religiões monoteístas: <http://www.youtube.com/watch?v=QrEGXC1OPqc>.

outras formas do saber. Como forma original do ministério da Palavra, de fato, o ensino religioso escolar torna presente o Evangelho no processo pessoal de assimilação, sistemática e crítica, da cultura. No universo cultural, que é interiorizado pelos alunos [...] o ensino religioso escolar deposita o fermento dinâmico do Evangelho [...] harmonização da sua cultura se faça à luz da fé». É necessário, portanto, que o ensino religioso escolar se mostre como uma disciplina escolar, [...] apresentar a mensagem e o evento cristão com a mesma seriedade e profundidade com a qual as demais disciplinas apresentam seus ensinamentos. [...] não se situa como algo acessório, mas sim no âmbito de um necessário diálogo interdisciplinar. Este diálogo deve ser instituído, antes de mais nada, naquele nível no qual cada disciplina plasma a personalidade do aluno. Assim, a apresentação da mensagem cristã incidirá na maneira com que se concebe a origem do mundo e o sentido da história, o fundamento dos valores éticos, a função da religião na cultura, o destino do homem, a relação com a natureza. O ensino religioso escolar, mediante este diálogo interdisciplinar, funda, potencia, desenvolve e completa a ação educadora da escola (n. 73).

A igreja porque “conhecedora da humanidade”, não pode demitir-se de participar na vida do mundo com a sua proposta, “sem pretender de modo algum imiscuir-se na política dos Estados, tem apenas um fim em vista: continuar, sob o impulso do Espírito consolador, a obra própria de Cristo, vindo ao mundo para dar testemunho da verdade, para salvar, não para condenar, para servir, não para ser servido” (PP 13).

4. A IDENTIDADE DA DISCIPLINA DE EMRC NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

O caminho até percorrido pela disciplina até adquirir estatuto de autonomia tem sido o de um progressivo enquadramento da EMRC no quadro legal português. Para dar conta da liberdade de ensino no nosso sistema jurídico português, referimos brevemente as cinco constituições portuguesas que no entender do constitucionalista Jorge Miranda “prestaram à educação alguma atenção relevante”²³.

Da Constituição de 1882 realçamos o estabelecimento do princípio de ensino aberto ao público. O estabelecimento da instrução primária gratuita surge com a Carta Constitucional e a Constituição de 1838. Na Constituição de 1911, considera não só gratuito mas ainda

²³ Remetemos para a leitura integral do artigo, Cf. J. MIRANDA, “Liberdade de Ensino nas Constituições Portuguesas”, Fórum da Escola Católica, SNEC, p. 11-23.

obrigatório o ensino primário elementar. A Constituição de 1933, consagra à educação um título autónomo na Parte I. Com a Constituição de 1976 acentua-se definitivamente a crescente complexidade, através de uma divisão sistemática, onde a educação aparece quer no âmbito de direitos liberdade e garantias, quer de direitos económicos, sociais e culturais, consagrando a liberdade de aprender e de ensinar (artº 43) e o direito à educação (artº 73).

Na CRP, e de acordo com a VII revisão constitucional de 2005, no capítulo III, Direitos e Deveres culturais, pode ler-se no artigo 73:

1. Todos têm direito à educação e à cultura. 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. 3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, [...] 4. A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado [...].

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) rege desde 1976, em matéria de política educativa com a promulgação da Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Entende-se por sistema educativo português:

“A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo (nº1). A definição do sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (nº 2). O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (nº 3).

O disposto no artigo nº 2, interessa para o âmbito do nosso estudo, onde se dispõem os princípios gerais, “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (nº1), no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios: a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer

diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; b) O ensino público não será confessional.

A atual LBSE faz o elenco de onze funções da escola portuguesa: contribuir para a defesa da identidade nacional (art. 3º alínea a), para a realização do educando (art. 3º alínea b), assegurar a formação cívica e moral dos jovens (art. 3º alínea c), assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (art. 3º alínea d), contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos (art. 3º alínea f). Ainda no âmbito dos princípios gerais, considera a LBSE que:

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (nº 4).

Uma leitura mais atenta permite identificar pontos de convergência entre os ideais do Estado e uma educação em valores “ promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (nº 5).

Em Portugal o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito, tem a duração de nove anos, ao longo de três ciclos sequenciais: 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo. O 2º ciclo, aquele que nos ocupa, compreende dois anos de escolaridade, proporciona um ensino organizado por áreas pluridisciplinares de formação básica cada uma estando a cargo de um ou vários professores. De acordo com o disposto na LBSE, os objetivos do ensino básico são:

A formação geral comum, orientada para o aluno, nomeadamente nas pedagogias que possibilitem a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (artº 7).

Num país onde o desenvolvimento histórico nacional é claramente marcado por uma mundivisão cristã²⁴, o enquadramento jurídico da disciplina é regulado pela Nova Concordata de 2004 (em vigor em princípios de 2005) na continuidade da Concordata de 1940, assinada

²⁴ Cf. Programa de EMRC, p. 13.

entre a Santa Sé e a República Portuguesa, instrumento legal que continua a ser “o suporte jurídico fundamental que legitima a EMRC nos estabelecimentos de ensino público não superior”²⁵. No artigo 19, da Concordata de 2004, podemos ler:

A República Portuguesa, no âmbito da liberdade religiosa e do dever de o Estado cooperar com os pais na educação dos filhos, garante as condições necessárias para assegurar, nos termos do direito português, o ensino da religião e moral católicas nos estabelecimentos de ensino público não superior [...]. 2. A frequência do ensino da religião e moral católica nos estabelecimentos de ensino público não superior depende de declaração do interessado, quando para tanto tenha capacidade legal, dos pais ou do seu representante legal. 3. Em nenhum caso o ensino da religião e moral católica pode ser ministrado por quem não seja considerado idóneo pela autoridade eclesiástica competente, a qual certifica a referida idoneidade [...]. 4. Os professores de religião e moral católica são nomeados ou contratados, transferidos e excluídos do exercício da docência da disciplina pelo Estado de acordo com a autoridade eclesiástica competente. 5. É da competência exclusiva da autoridade eclesiástica a definição do conteúdo do ensino da religião e moral católicas, em conformidade com as orientações gerais do sistema de ensino português.

A LBSE determina a sua inclusão nos planos curriculares do ensino básico e secundário, sendo de frequência facultativa (Lei nº 46/86, art. 50, nº 3, com a redação dada pela Lei 49/2005 de 30 agosto). O Decreto-lei nº 70/2013 de 23 de Maio e o Decreto-Lei 323/83 de 5 Julho, de acordo com o art.º 21 de Concordata, “reúne e configura toda a legislação anterior que foi dando forma e abrindo caminho ao direito dos alunos e dos encarregados de educação de escolherem um projeto educativo assente em valores da educação moral e religiosa católica”²⁶.

A pessoa é o sujeito primeiro e o objeto último da educação²⁷, ou no entender da Conferência Episcopal, *a educação é uma tarefa fundamental da sociedade*. Se queremos responder a quem somos nós²⁸ poder-se-á alguém demitir ante tão complexa tarefa? O objetivo principal do ensino religioso escolar não é o conhecimento da dogmática católica, da

²⁵ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Um valioso contributo para a formação da personalidade*, p. 4.

²⁶ Cf. Nota Pastoral sobre a EMRC, <http://www.educris.com/v2/emrc/3404-nota-pastoral-sobre-a-emrc>

²⁷ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Direito e Dever, missão nobre ao serviço de todos*, 2002, nº 8.

²⁸ Sob este título, remetemos para a leitura do Capítulo 11, M. CLEMENTE, *O tempo pede uma nova evangelização*, Paulinas, Prior Velho, 2013, p. 117-121.

história bíblica ou eclesial, das estruturas da Igreja e da liturgia. É uma questão de identidade²⁹, Portugal como país só se entende desde uma matriz cultural judaico cristã.

5. FUNDAMENTOS CURRICULARES NO PROGRAMA DE EMRC

São muitas as definições de *curriculum*, como são também diversificadas as concepções do homem, da vida e do mundo que as suportam.

Etimologicamente a palavra *curriculum* encontra a sua raiz no latim, derivado do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso a seguir, pelo que prevalece até ao presente, a noção de sequência ordenada de estudos ou de um conjunto de disciplinas de determinado curso. Uma outra definição de currículo refere:

“Um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequências adotadas para o concretizar ou desenvolver”³⁰.

Outra abordagem permite considerar currículo como um texto produzido em quatro sentidos, “dos materiais escritos para os alunos, das intenções e orientações programáticas para os professores, da interação didática e da interação escolar”³¹. Como material escrito para o aluno temos o manual ao qual faremos referência. O manual é um texto orientado para o sujeito que aprende, tendo em conta o seu desenvolvimento, no entender de H. Taba “os currículos são estruturados de modo que os estudantes possam aprender”.

Quando falamos em currículo consideramos um conjunto de procedimentos subjacentes ao desenho da disciplina e enquadrados no currículo mais vasto, por isso falamos em concepções de currículo. McNeil apresenta quatro concepções de currículo, humanista, reconstrução social, tecnológica e académica. Outros autores como D’ Hainaut opinam que o currículo é:

²⁹ Apontamentos do professor para uso exclusivo dos alunos, facultados no âmbito da cadeira de Património Cultural Cristão, ano letivo 2011-2012.

³⁰ M.C. ROLDÃO, “Gestão Curricular, fundamentos e práticas”, ME-DEB, Lisboa, 1999, p. 43-55.

³¹ J. A. PACHECO, *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto Editora, Porto, 1996, p. 39.

“É um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...); compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o aluno o ensino ou o aluno serão avaliados”.

Como facilmente se demonstra, não é provável que se chegue a um consenso na definição de currículo. Da variedade de definições que apresentamos, em todas elas há a orientação para o aluno. Esta valorização da individualidade do sujeito, da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global e contínuo, é um aspeto importante para a *Unidade Letiva Pessoa Humana*.

Segundo Gimeno “as teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens conceptuais sobre a realidade que abarcam “e passam a ser formas, ainda que indiretamente de abordar os problemas práticos da educação”³². A disciplina de EMRC não se confina à resolução dos problemas práticos, o seu âmbito é mais abrangente o que também implica uma outra orientação curricular.

No seu percurso de emancipação, a disciplina de EMRC encontrou os seus fundamentos ou pressupostos curriculares, no aluno, na sociedade, na cultura, na pedagogia, no conhecimento científico, na história, na religião e no desenvolvimento curricular, o que nos confirma que “será sempre polémico aplicar ao mundo da escolaridade um conjunto de pressupostos prévios que não reflitam a natureza dessa mesma escolaridade e não ponderem a função social, política e cultural da educação”³³.

6. DIDÁTICA ESPECÍFICA DA EMRC

Um dos pressupostos básicos prende-se com a diferença entre catequese e EMRC. Com uma natureza diferente da catequese, relativa a finalidade, destinatários e conteúdos, situada na escola, a EMRC partilha das finalidades da escola, utiliza métodos e possui uma especificidade própria. No entender da Conferência Episcopal Portuguesa:

³² J. A. PACHECO, *Currículo: Teoria e Praxis*, Porto Editora, Porto, 1996, p. 32.

³³ *Ibidem*, p. 42.

“A EMRC tem em vista a formação global do aluno, que permita o reconhecimento da sua identidade e progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida. Promove-a a partir do diálogo da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa (n. 8)”.

A disciplina de “EMRC não parte do pressuposto que o aluno já tomou a sua decisão de fé”³⁴. O ERE terá de se orientar por processos científicos e pedagógicos, em que a opção metodológica recai sobre o método existencial e hermenêutico. A este propósito parece-nos importante a clarificação:

“Quando se insiste que a ERE tem de partir da experiência ou que é preciso estudar a religião cristã em diálogo com a experiência, quer-se sublinhar que, em conteúdos e metodologicamente, é preciso partir da problemática do mundo e não desde a doutrina da Igreja, desde a bíblia, desde o catecismo ou desde a experiência sacramental e litúrgica”³⁵.

De acordo com as diferentes correntes e perspetivas da psicologia do desenvolvimento, os alunos da turma do 6º C, com uma média de idade entre os dez e onze anos de idade, encontram-se em processo de transição. Desde a ótica da psicologia evolutiva interessa-nos destacar o contributo de alguns autores.

Começamos por nos referir a E. Erikson, afasta-se do determinismo freudiano (de quem foi aluno) e considera que a criança ao atingir os seis, sete anos de idade, concluiria o seu desenvolvimento pessoal. Para Erikson, o ciclo da vida é uma sucessão de estádios de desenvolvimento. O desenvolvimento da personalidade está intimamente ligado às relações estabelecidas com pessoas significativas num processo marcado por crises psicológicas na passagem entre os vários estádios.

Os alunos do 6º C situar-se-iam na idade escolar (dos seis aos doze), marcada pelo ingresso no universo escolar, onde o aspeto central desta fase é produzir, fazer coisas e onde predominam os grupos quase exclusivamente constituídos por rapazes ou raparigas³⁶. Piaget, a quem se reconhece um inestimável contributo no estudo do desenvolvimento cognitivo, fala igualmente de estádios de desenvolvimento, desta feita entre o estágio operatório concreto e o estágio das operações formais³⁷. Os alunos encontrar-se-iam numa fase de transição entre os dois estádios. As contribuições de outro psicólogo L. Kolberg “revolucionaram a

³⁴ Cf. Programa EMRC, p. 18.

³⁵ J. GEVAERT, *Didáctica de la Enseñanza de la Religión*, Alcalá, Madrid, 1993, p. 143ss.

³⁶ N. A. SPRINTHALL, R. C. SPRINTHALL, *Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista* 5ª Edição, McGrawHill, Lisboa, 1993, p. 149ss.

³⁷ *Ibidem*, p. 127.

compreensão do desenvolvimento moral” e são especialmente pertinentes tendo em conta a especificidade no ensino da EMRC. Um dos seus pressupostos, o “carácter moral desenvolve-se”³⁸ prende-se diretamente com a metodologia e objetivos da disciplina. No nosso caso, os alunos estariam entre a moralidade pré convencional e a moralidade convencional, ou seja entre os estádios I e II. Dos seis estádios identificados no desenvolvimento moral, “não se saltam estádios”³⁹. Esta conclusão parece-nos relevante no âmbito da EMRC porque pelo facto de “não haver regressão”⁴⁰ potencia um ensino em espiral, segundo a conceção do programa.

Fowler, cujo trabalhos e obra foram desenvolvidos sobretudo na área do despertar do religioso, apresenta grande paralelismo com o estágio da moral convencional, proposto por Kolberg. Segundo Fowler, a idade dos alunos corresponderia ao estágio dois, estágio *mítico-litera*. Este estágio ocorre aproximadamente entre os sete/oito e onze/doze anos⁴¹, onde predomina uma fé filiativa, no qual a pessoa passa a fazer parte, de uma forma mais consciente e a pertencer ao seu grupo imediato, ou comunidade de fé.

Depois de sumariamente termos referido alguns autores, convém ter presente que “o educador religioso deve evitar um emprego simplista dos dados da psicologia” porque “o mistério da vida e evolução [transformação] humanas nunca pode ser totalmente apreendido num fácil delineamento de estágio”⁴². Perguntamo-nos se na nossa busca por encontrar categorias e linguagens interpretativas para o conceito de pessoa, dádiva e dom, não se aproximariam do que Kant pretendia ao afirmar que, cada um procura realizar-se como pessoa, mas não pode reclamar tal condição senão na medida em que a concede a *todo* o ser humano⁴³.

Os dados da neurociência, o reconhecimento do homem como realidade única e irrepetível é captado como permanência. “Quando tentamos entrever o que está por detrás da noção de si, deparamos rapidamente com a noção de indivíduo singular. Ao inspecionarmos o que está por detrás da singularidade individual, encontramos a estabilidade”⁴⁴. A dificuldade persiste porque o conceito “esse está pode definir”⁴⁵. O percurso da vida de uma pessoa mede-

³⁸ *Ibidem*, p. 170.

³⁹ *Ibidem*, p. 180.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 182.

⁴¹ T.H.GROOME, *Educação Religiosa Cristã: Compartilhando nosso caso e visão*, Edições Paulinas, São Paulo, 1985, p. 118.

⁴² *Ibidem*, Cf. p. 110.

⁴³ J. G. CAFFARENA, “Persona y Ética Teológica”, in M. VIDAL (Ed.), *Conceptos Fundamentales de Ética Teológica*, Trotta, Madrid, 1992, p. 172.

⁴⁴ A. DAMÁSIO, *O Sentimento de Si*, Publicações Europa América, Mem Martins, 2000, p. 163.

⁴⁵ V.P. MAGALHÃES, *O Olhar e o Ver*, Edições Tenacitas, Coimbra, p. 55.

se não tanto pelo somatório dos seus atos mas pela capacidade de ir tecendo uma vida onde é capaz de se reconhecer como pessoa, em tudo aquilo que lhe aconteceu, as experiências positivas e negativas, com maturidade.

Mencionamos um outro âmbito, o da relação psicoterapêutica salientamos dois nomes Carl Rogers e Vitor Frankl, cujos contributos revelar-se-iam extremamente importantes. Salvaguardadas as diferenças entre ambos, o primeiro destacou-se no âmbito da relação terapêutica e o segundo na situação limite dos campos de concentração nazi. Os seus estudos assinalam uma outra realidade do humano e tocam a condição humana na máxima fragilidade. O acesso à sua realidade pessoal por parte do ser humano não é imediato, a “máscara” que levamos pode não ser visível para o próprio, como demonstra a experiência de Rogers⁴⁶.

Pela nossa complexidade, por circunstâncias pessoais e porque as nossas relações são sempre mediadas por condicionalismos de vária ordem. Existimos detrás de uma máscara que na vida ordinária levamos. Frankl, por sua vez faz-nos entrar noutra dura realidade, quando todos os limites da condição humana desaparecem e o ser humano se encontra na máxima nudez. Quando tudo parecia anunciar o aniquilamento total novas possibilidades surgem.

SÍNTESE

A relevância educativa da unidade *pessoa humana* radica no fato de a pessoa constituir a razão de ser da educação. Adotámos o critério cronológico para dar conta da progressiva normalização da disciplina. Esse esforço de atualização e renovação dentro do sistema educativo deve-se à renovação no âmbito do Pontificado de João Paulo II. A conceção que possuímos do ensino religioso, é fruto do Magistério dos últimos vinte e cinco anos. Conhecer o pensamento dos autores que mais contribuíram nesta matéria é essencial, mas os dados da psicologia não devem ser absolutizados. Constituem no entanto uma fonte para o docente que se socorre deles para adequar as estratégias e experiências de aprendizagem em função da idade dos alunos. Julgamos pois que antropológicamente há uma fundamentação da disciplina de EMRC, que ao ocupar-se da pessoa humana compromete-se com a sua história.

⁴⁶ Carl Rogers foi um dos psicólogos que concedeu à autenticidade enorme importância. Remetemos para a leitura do testemunho de uma paciente, Cf. C. ROGERS, *Tornar-se Pessoa*, Padrões Culturais Editora, Lisboa, 2010, p. 138 e 139.

CAPITULO III

FORMAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA HUMANA

A disciplina de EMRC ao ter como objetivo a educação integral da pessoa humana, tem de atender às suas diferentes dimensões. A dimensão espiritual é constitutiva da pessoa humana, realizada como mistério e enigma, como dom e resposta. Os protagonistas da relação pedagógica, a pessoa do aluno na sua singularidade. A pessoa do professor, para quem ensinar é vocação, tem pela frente um desafio também avaliado não pela certeza das nossas afirmações mas pela qualidade das nossas perguntas.

7. MISTÉRIO E ENIGMA DA PESSOA HUMANA

Eis o que se afirma na constituição *Gaudium et spes*:

Porque no íntimo do próprio homem muitos elementos se combatem. Enquanto, por uma parte, ele se experimenta, como criatura que é, multiplamente limitado, por outra sente-se ilimitado nos seus desejos, e chamado a uma vida superior (GS 10).

É intencional a escolha deste texto de GS, que expressa a tensão que habita o ser humano. Com independência do momento existencial, as experiências significativas fazem parte da experiência humana, mas nem toda a experiência humana é experiência significativa. No programa de EMRC, nos conteúdos não encontramos referências explícitas a experiências de plenitude ou de limitação e sofrimento⁴⁷. As nossas crianças são capazes da alegria ante a família que aumenta, do assombro da descoberta, da entrega verdadeira ao tempo de brincadeira e jogo, da partilha da amizade, mas também a perplexidade ante a morte de alguém próximo, o choro sentido ante um animal de estimação que se perde ou do primeiro contacto com a doença, com o colega que regressa à sala de aula após uma ausência de meses. Não se pretende com isto explorar gratuitamente emoções e sentimentos, mas reforçar o *ser* e não o *fazer*. Com independência da idade, não subestimemos nem sobrevalorizemos a

⁴⁷ Referindo-se às pessoas que não se vêm afetadas pela experiência do sofrimento, “a maior parte dos seres humanos não se revê neste tipo de pessoa”, Cf. K. RANHER, *Por que razão nos deixa Deus sofrer*, Editorial Franciscana, Braga, 2011, p.13.

capacidade humana, porque ainda que não verbalizem, (ou se o fizerem) “é em mistério que a pessoa acontece”⁴⁸.

Optámos por incluir na reflexão o tema da cultura juvenil, sob o título mistério e enigma da pessoa humana por dois motivos. Por um lado o desconhecimento da cultura juvenil e por outro, as opções pedagógicas que tomamos devem ter em conta as suas expectativas, o seu *modus vivendi*. É natural o desfasamento relativamente à sua cultura o que se nos pede é que tentemos perceber os códigos atuais dos jovens.

A experiência humana do jovem revela a sua dimensão espiritual. Os estudos de espiritualidade e cultura juvenil que nos parecem eternamente desatualizados, oscilam entre a indiferença como rasgo distintivo da cultura atual⁴⁹ e o ressurgir de uma procura pelo espiritual.

Numa definição ampla de espiritualidade, diríamos que a espiritualidade do jovem com independência da sua fé⁵⁰, passa por uma atitude de busca, a não ter medo de errar, a alimentar a confiança em Deus e distingue-se pela formação da consciência. Essa procura pode ser configurada sob a metáfora do caminho⁵¹, que aponta para o encontro entre Deus e o ser humano.

Como aspeto relevante desta personalização que a cultura circundante favorece parece-nos relevante fazer uma distinção entre singularidade e individualismo. Entendemos por singularidade a expressão daquilo que nos identifica. Por sua vez individualismo nada tem que ver com uma atitude auto-expansiva da pessoa mas reflete ao invés, um exercício interior da pessoa consigo própria, que exclui ou diminui substancialmente a capacidade de relação com os outros.

Tendo em conta que a unidade que nos ocupa é *pessoa humana*, deixamos como reto a recuperação do aspeto da humanidade do cristianismo, como religião da resposta, nesta unidade concretamente faz sentido continuar a falar em *questões de sempre*. É legítimo partir

⁴⁸ N. SILVA, *A morte e o morrer entre o deslugar e o lugar*, Biblioteca das Ciências Sociais, Edições Afrontamento, Porto, 2012, p. 214.

⁴⁹ Não se aplica apenas à cultura juvenil, mas é transversal à sociedade, como recentemente chamava a atenção o Papa Francisco, Cf. http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=3310975.

⁵⁰ A interpretação é nossa, o autor fala especificamente do jovem cristão, Cf. P. STILWELL, “Juventude e Espiritualidade”, *Communio* 8 (1991) p. 69.

⁵¹ A imagem poderosa do caminho traz consigo a ideia da desinstalação e de busca. No processo existencial humano há uma etapa que simboliza o dramatismo do caminho, a juventude, esse ritual de passagem entre a infância e a idade adulta. Cf. A.TORRES-QUEIRUGA, “Recuperar com los jovenes, los caminos de Dios”, in *Selecciones de Teologia* 38, 1999, p. 283-289.

do pressuposto que apesar das mudanças a que assistimos⁵² não se extinguiu a sede espiritual na humanidade e em concreto a sede espiritual do jovem. A questão é conhecer os contornos atuais dessa sede. Foi o que tentámos com uma brevíssima aproximação à sua realidade, porque a “espiritualidade tem a ver com a formação da *pessoa humana* no seu âmago mais secreto, com as motivações mais profundas”⁵³.

Uma estranha combinação, a de um maestro da espiritualidade, Inácio de Loyola, e um filósofo, Immanuel Kant, unidos por uma mesma intuição. Inácio, no âmbito da espiritualidade inaciana pergunta-se sobre que aconteceria se alguém vivesse a sua vida em total orientação a Deus, aberto inteiramente à graça de Deus⁵⁴ e Kant no âmbito da moral, se esse ser humano fosse educado por alguém superior?⁵⁵ Em ambos os casos o que manifesta é que os limites do humano dificilmente serão traçados pelos nossos critérios apriorísticos. Cada ser humano está por dizer-se.

Santa Rafaela Maria, fundadora das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, viveu uma existência agradecida em circunstâncias externas extremamente adversas. Expressou admiravelmente esta intuição nos seus escritos espirituais, ao afirmar o seu desejo “ escrever a minha história na mente de Deus”⁵⁶. Foi esse diálogo com o Outro que durante a sua vida descobriu, alimentou e manteve, que lhe deu a identidade mais profunda e o sentido da sua vida, onde o ser e o fazer, ao invés de se oporem se complementavam. Ao tocar a máxima passividade, aparentemente não fazia nada, o ser, aquilo que era pode ocupar o espaço ontológico que lhe era próprio. Radicalmente assente naquilo que *era* viveu a sua vocação, projeto de vida e autenticidade, consagrando-lhe todas as suas forças.

A este respeito uma consideração sobre o diálogo. Através da palavra, mantemos um *logos*, um diálogo ao longo da vida com os outros mas também connosco próprios. Só um diálogo com o Outro, que nos possibilite verdadeiramente ser aquilo que somos, com todas as incoerências e possibilidades que nos habitam nos resgatam do mundo das coisas e nos fazem experimentar o sentido da vida. O desenho diacrónico do programa de EMRC contempla e

⁵² D. Manuel Clemente citando o Papa emérito Bento XVI refere “que as novas tecnologias estão a mudar não só o modo de comunicar, mas a comunicação em si mesma”, Mensagem do Papa Bento XVI para o 45º Dia Mundial das Comunicações Sociais, Cf. M. CLEMENTE, *O tempo pede uma nova evangelização*, p. 82.

⁵³ P. STILWELL, “Juventude e Espiritualidade”, p. 57.

⁵⁴ “O homem foi criado para louvar, reverenciar e servir a Deus Nosso Senhor, e assim salvar a sua alma” [EE’s 23], Cf. Principio e Fundamento. Os Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola, estão ordenados num itinerário de quatro semanas.

⁵⁵ “Si un être d’ une nature supérieure se chargeait de notre éducation, on verrait alors ce qu’on peut faire de l’ homme”, (Kant *Traité de Pédagogie*), Cf. B. DIAS, “Fundamentos Filosóficos da Educação Moral”, p. 91.

⁵⁶ Y. IÑEZ, *Palabras a Dios y a los hombres, Cartas y Apuntes Espirituales*, A.C.I, BAC, Madrid, 1989, p. 1128.

assume uma “conceção em espiral, através da qual se operacionalizam as competências, se diversificam as temáticas em cada nível de escolaridade e se vão progressivamente aprofundando as questões relacionadas com cada área específica”⁵⁷. Seria desejável uma alteração em alguns conteúdos organizadores e critérios, nomeadamente o conteúdo autenticidade que apresenta no nosso entender um maior nível de abstração e dificuldade.

A conceção do Programa denota otimismo talvez pouco realista, porque pressupõe uma maturidade dos alunos que em muitos casos não revelam e pouca ou nenhuma relação tem com a sua mundivisão. O princípio da gradualidade defendido pelo programa existe e deve ser mantido mas deveria ser objeto de revisão, *à luz do Evangelho e da experiência humana*.

8. A SINGULARIDADE DO ALUNO COMO PESSOA

Numa relação pedagógica intervêm, como protagonistas privilegiados, alunos e professor. Na interseção de três fontes epistemológicas da disciplina e numa visão articulada dos ambiciosos objetivos dispostos no artigo 3 da LBSE, “educação integral da pessoa, o pleno desenvolvimento da sua personalidade e do desenvolvimento da sua dignidade, a formação do carácter e da cidadania”, os objetivos traçados para o Ensino Básico, bem como os objetivos da disciplina de EMRC “a formação global do aluno, o reconhecimento da sua identidade e progressivamente a construção de um projeto pessoal de vida”⁵⁸, devem ser acolhidos na realidade concreta dos alunos portugueses.

O plano dos princípios encontra a realidade particular dos alunos, concretamente no contexto de Fiães, “o enquadramento sócio - económico no qual o agrupamento se insere determina um baixo nível de escolaridade das famílias dos nossos alunos” (...)⁵⁹, possibilita ou inibe a adoção de linhas educativas em função dos potencialidades e constrangimentos do meio.

⁵⁷ Cf. Programa EMRC, p. 35.

⁵⁸ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Um valioso contributo para a formação da personalidade*, p. 12.

⁵⁹ Cf. PROJETO EDUCATIVO, p. 13.

A realidade da turma, apresenta também ela, características únicas, no nosso caso “a turma C do sexto ano de escolaridade é constituída por dezassete alunos (...) sete alunos são do sexo feminino e dez do sexo masculino. Todos eles têm dez ou onze anos de idade (...)”⁶⁰.

Descontextualizados e assim apresentados, os dados tornam-se anónimos, pese o esforço dos conselhos de turma por conhecer a realidade pessoal de cada um. Não por premeditação do sistema de ensino mas por inércia, o aluno pode ser para os diferentes intervenientes do processo educativo, um nome, um número, um rosto, mas cada aluno é uma *pessoa* e no caso da turma do 6º C, em plena fase de transição entre infância e adolescência.

Há autores que consideram o espaço da família, como aquele verdadeiramente trata a criança como pessoa, na sua máxima singularidade e cujo exemplo paradigmático é ser chamado pelo nome. Na escola, por maiores que sejam os esforços nesse sentido, a Vera, o Victor, o João, o Ruben, cada um, “constitui antes de mais, um membro da categoria de aluno”⁶¹. A questão do nome é um elemento decisivo da identidade pessoal, não só nos momentos iniciais, como o acolhimento ao aluno, na integração na turma e ao longo do seu percurso escolar, marcando as relações que estabelece no seio da comunidade educativa⁶². Pode parecer uma questão de pouca importância, mas saber o nome dos alunos, nas primeiras aulas, quando é aceitável que o professor ainda não conheça todos os nomes pode constituir uma surpresa a que os alunos reagem positivamente.

O grupo de alunos do NEF desde as primeiras aulas, caracterizou-se pela espontaneidade, criança e jovens que por natureza, são autênticos e sinceros. Na relação com a professora, a turma oscilou entre momentos de interesse e curiosidade, mas também pouca adesão e mesmo desmotivação face às propostas apresentadas. Na maioria das vezes, proporcionou um ambiente facilitador das aprendizagens embora revelassem poucos hábitos de trabalho e de estudo sistematizado. As relações no seio da turma, eram de proximidade e afinidade entre os alunos⁶³ marcadas por conflitos decorrentes de diferentes ritmos de crescimento e constituição da turma.

Como os jovens da sua idade, encontram-se imersos num mundo hiper estimulado exteriormente, por vezes nota-se um deficit relacional, com lacunas visíveis ao nível das

⁶⁰ Cf. Ata da 1ª reunião do Conselho de Turma, realizada no dia 13 de setembro de 2013, Agrupamento de Escolas de Coelho e Castro.

⁶¹ P. SILVA, “Escola Família: uma relação armadilhada” *Ensaio Educação participada*, 11, 1993 p.7.

⁶² No Novo Estatuto do Aluno podemos encontrar algumas referências à questão da imagem. Da nossa experiência, verificamos que o uso de diminutivos depreciativos, constituem uma vivência ameaçadora à identidade do aluno.

⁶³ As relações de amizade entre os alunos são uma dimensão importante da vida escolar, Cf. Dados da Ficha Socio biográfica.

relações interpessoais básicas, necessárias à convivência social, comprometendo a expressão de sentimentos e opiniões. Estes dados servem unicamente como caracterização genérica, sendo necessário aferir a realidade concreta de cada aluno, que exige sempre uma adequação ao universo e especificidade da turma, aliás de acordo com os critérios apontados pelo programa de EMRC, no sentido de uma “explicação de cada área temática [...] tendo em conta para cada faixa etária, os interesses e necessidades dos alunos e a indispensável adaptação pedagógica”⁶⁴.

Através da experiência da prática supervisionada no NEF, pudemos comprovar que os alunos preferem estratégias que envolvam recursos multimédia, revelam predisposição para aulas não expositivas e a motivação aumenta quando participam ativamente no processo de aprendizagem. Não obstante esta apetência dos alunos e tendência dos professores no recurso às TIC's, “as tecnologias de informação e comunicação têm sido amplamente utilizadas pelos docentes de EMRC”⁶⁵ consideramos que o papel do professor é insubstituível como líder do processo educativo, dado que os alunos manifestam dificuldades na organização dos dados da experiência e sistematização de conhecimentos.

A orientação para os interesses e expectativas do aluno, deve portanto ser uma preocupação, dando-lhes espaço para poderem expressar as suas opiniões, no respeito pela liberdade de cada um, mas sem claudicar ante os objetivos da disciplina de EMRC, concretamente a apresentação da proposta cristã.

Na *Unidade Letiva Pessoa Humana*, julgamos pertinente a apresentação de modelos de vida, no âmbito do ensino escolar, nomeadamente a pessoa de Jesus, como aquele que plenifica o homem e nos *faz viver no amor*. Uma vivência do projeto de vida, que não assuma o risco da liberdade é incompatível com o ensino da EMRC, porque sempre se assume o risco, e quem somos nós para não assumi-lo, igualmente, o risco que a criatura se negue a aceitar o seu oferecimento.

Terminamos esta reflexão sobre a pessoa do aluno, com uma observação sobre a importância do silêncio. No NEF, quando se procedeu à leitura do texto do Génesis efetuada pelos alunos, o silêncio que se lhe seguiu evidenciava que os objetivos não tinham sido atingidos. Na leitura de um texto a gestão dos silêncios é crucial e pode ser um indicador

⁶⁴ Cf. Programa EMRC, p.35.

⁶⁵ Cf. Programa EMRC, p.24.

poderoso de que a estratégia foi a adequada ou não serviu os objetivos. Apenas o professor pode avaliar e intervir com estratégias de remediação educativa⁶⁶.

O silêncio pode ser um espaço de intervenção educativa e deve ser integrado no respeito pela totalidade da pessoa humana, o que diz e o que silencia. O aluno ao silenciar algo, está a comunicar com o professor. A autenticidade do aluno, ainda sem demasiadas “máscaras” no uso da sua palavra e do seu silêncio. Uma conceção da educação que só pode ser edificada, construída desde a mais profunda liberdade.

9. O *MAGIS* NA MISSÃO PROFESSOR DE EMRC

O outro protagonista da relação pedagógica é o professor. Referindo-se ao perfil do professor, estes são no entender dos bispos portugueses os traços que o distinguem:

“Propostos pelos Bispos Diocesanos e nomeados pelo Ministério da Educação, devem ser criteriosamente escolhidos, tendo em conta as condições legais de qualificação científica e pedagógica, o jeito e o gosto pela missão educativa, a capacidade de relação e de integração escolar, o equilíbrio e a maturidade humana, o testemunho de uma vida cristã coerente e comprometida eclesialmente, a disposição para assumir as orientações diocesanas e nacionais neste domínio de ensino”⁶⁷.

A Conferência traça um perfil exigente, que toca às diferentes dimensões do professor, nos planos científicos, pedagógico, e nas dimensões comportamental, motivacional e humana. Se à semelhança de qualquer outro docente, são muitas e variadas as competências exigidas, para o docente de EMRC, a exigência é ainda mais elevado. A necessidade de definir a identidade e a missão do professor do EMRC, pode levar a enfatizar aspetos em detrimento de uma visão global e equilibrada⁶⁸, no entanto passará sempre por uma identidade definida pela

⁶⁶ É fundamental não antecipar conteúdos, ainda que nos pareçam atrativos muitas vezes, causa nos alunos o efeito de indiferença ou dificuldade de compreender aquilo para o qual ainda não estão preparados. Esta atitude traduz-se no respeito pela realidade dos alunos.

⁶⁷ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Um valioso contributo para a formação da personalidade*, p. 7.

⁶⁸ No âmbito da Cadeira de Seminário, tivemos oportunidade de salientar o excessivo peso que o Documento da Diocese de Évora confere ao aspeto eclesial do professor de EMRC, Cf. <http://emrcevara.no.sapo.pt/estatut.htm>.

sua “profissionalidade frente aos demais professores” mas também na sua “dimensão humana e fraterna”⁶⁹.

O programa de EMRC, enfatiza a “função de realmente ensinar, isto é fazer com que os alunos desenvolvam, sob a sua orientação, adequadamente planificada um processo de aprendizagem bem conseguido”⁷⁰. Aponta também para outras competências, mais além do âmbito da competência pedagógica, científica e avaliativa e comportamental, como se depreende da síntese, particularmente bem conseguida. Sem facilitar a sua missão, o docente de EMRC, opta por um difícil equilíbrio:

“É de primordial importância que o docente se sinta implicado no que ensina, dando testemunho da sua vivência” [...]. “Testemunhar a sua perspectiva de vida não é orientar o ensino e a aprendizagem de modo tal que os alunos se sintam na obrigação de assumir os mesmos pontos de vista. A perspectiva cristã da vida é uma proposta, uma dádiva que é colocada perante a liberdade de cada pessoa. Cabe a cada um aceitá-la, recusá-la ou colocar-lhe interrogações éticas”⁷¹.

A relação professor aluno, também ela uma relação interpessoal, implica uma gestão dos níveis de otimismo e frustração. Nem sempre a relação de aprendizagem é de qualidade, mas enquanto educadores não nos resta outro remédio, a não ser o otimismo “porque o ensino pressupõe o otimismo, do mesmo modo que a natação exige um meio líquido para o seu exercício. Quem sinta repugnância pelo otimismo deve deixar o ensino e não pretender *pensar* em que consiste a educação”⁷².

Aprender com os alunos constitui uma das maiores riquezas de ser professor. Exige despojamento de si, humildade para ser ensinado pelos alunos e a capacidade de se surpreender com as respostas desarmantes. Caminhar para uma relação pedagógica de qualidade é acautelar a importância da formação teológica, pedagógica do professor, mas ser capaz de avaliar a sua ação educativa, ler a “experiência” de tudo quando se passa no espaço da aula, no âmbito mais estrito da relação interpessoal numa procura pelo ser genuíno⁷³.

O Diretório Geral para a Catequese refere que o ERE está “chamado a penetrar no âmbito da cultura e relacionar-se com outras formas do saber. Como forma original do ministério da Palavra, de fato, o ensino religioso escolar torna presente o Evangelho (nº 73)”. Tratar-se-ia da missão conjunta dos docentes de EMRC, mas missão que é desempenhada

⁶⁹ Cf. *Ibidem*.

⁷⁰ Cf. Programa EMRC, p. 17.

⁷¹ Cf. Programa EMRC, p. 19.

⁷² F. SAVATER, *O Valor de educar*, p. 25.

⁷³ Cf. C. ROGERS, *Tornar-se Pessoa*, p. 38-51.

dentro de uma vocação específica de acordo com os carismas pessoais que cada um possui (1 Cor 12, 4-11).

A procura do carisma em que se expressa a vocação particular no âmbito da docência de EMRC⁷⁴ deveria potenciar um crescimento na consciência e discernimento da irrepetibilidade da resposta, na procura da vontade de Deus.

Para os que exercemos a docência desde uma consagração religiosa, traduz-se numa resposta movida pelo desejo, na procura de encarnar os rasgos da congregação⁷⁵ na pessoa concreta de cada consagrado, com uma história pessoal única.

“A reparação é a nossa resposta de amor a Cristo, mediante a comunhão com Ele no seu mistério redentor, que se atualiza na Eucaristia. No Coração de ‘Aquele a quem trespassaram contemplamos a manifestação da Misericórdia que nos leva a olhar o mundo com esperança. [...] sentindo-nos membros da humanidade pecadora e participantes da gratuidade da redenção, queremos colaborar com Ele, por Ele e n’Ele, para a reconciliação dos homens entre si e com Deus e para que a criação, posta ao serviço do homem, seja um reflexo da glória divina”.

Sem entrarmos na sua terminologia, a palavra *contemplar* remete-nos para a atitude de realmente estarmos presente, ante o outro ou ante algo, de tal forma que a totalidade da pessoa ao encontrar-se ali capta o real. Na relação interpessoal, contemplar é ver a pessoa como imagem de Deus, “um tal olhar (implícita ou explicitamente) cristão sobre a imagem de Deus, é já de forma tácita ou expressa uma “confissão de fé”⁷⁶.

Concretamente para o professor de EMRC, definido como alguém que quer manter uma visão aberta e integradora do educador que “não se pode fechar nos sistemas, nos programas e nos métodos, mas estabelece com os alunos uma relação de empatia que os ajudará a confrontar-se com os seus próprios valores”⁷⁷, mas que se sabe chamado ao *magis*, o seu trabalho tem a dimensão da vocação.

⁷⁴ Cf. GS 16 e EE’s [23]. A espiritualidade inaciana, fundamentada na experiência dos Exercícios Espirituais procura essa resposta única e pessoal.

⁷⁵ Cf. Constituições Escravas do Sagrado Coração de Jesus, nº 2.

⁷⁶ J. R. de la PEÑA, *Imagen de Dios, Antropología Teológica Fundamental*, 2ª ed. Sal Terrae, Santander, 1998, p. 181.

⁷⁷ Documento sobre o perfil do professor de EMRC: <http://emrcevara.no.sapo.pt/estatut.htm>.

SÍNTESE

Partimos de uma concepção de ser humano como alguém que procura, aberto por natureza mas nem sempre receptivo às propostas, pelo que se torna necessário escutar a realidade dos nossos alunos, acolhê-la e compreendê-la, num equilíbrio entre as questões de sempre e as questões de agora. Professor e aluno são os protagonistas desta relação, relação que é assimétrica e que coloca o professor como alguém que entende a sua profissão como uma missão dentro da Igreja e ao serviço da escola. Mencionámos repetidas vezes a importância da pedagogia da descoberta. Trata-se de uma arte. Quando Paulo pergunta à comunidade de Corinto, *não sabeis que sois templos do espírito santo?* (1 Cor 6, 19) revela a sua maestria. Elegemos esta passagem por vários motivos. É uma aspiração legítima, como professora de EMRC e desde o carisma próprio das Escravas do Sagrado Coração de Jesus, numa realidade pessoal concreta e participante no ministério da palavra, desejar que o aluno possa chegar a descobrir-se templo do Espírito Santo.

II PARTE

REFLEXÃO ANTROPOLÓGICA, HISTÓRICA, TEOLÓGICA-MORAL SOBRE A PESSOA

CAPITULO IV

OLHARES DE ONTEM E DE HOJE SOBRE A PESSOA

Ao questionar os alunos sobre o que é a pessoa humana, a turma do 6º C, como era expectável revelou dificuldades em responder. Embora conscientes que tudo quanto possamos dizer de pessoa humana é pouco, a aula concluiria com a professora a “ditar” a definição previamente elaborada, para ser registada nos cadernos diários. O objetivo do presente capítulo é lançar luz sobre a pergunta.

1. PERSPETIVA HISTÓRICA DO CONCEITO DE PESSOA

Santo Agostinho advertia que é próprio dos *homens prezar pouco aquilo que entende com facilidade*. Pessoa com a sua aparente simplicidade é uma palavra que não se compadece com definições concisas. O seu campo semântico é de tal forma amplo que abre para novas significações. No século XIII, Santo Tomás de Aquino definia “a pessoa é o que há de mais perfeito na natureza, enquanto subiste autonomamente como natureza racional” (S.T.I 29, 3 ad.2). Bastante aquém da beleza desta definição, fica aquela que é oferecida pelo Dicionário de Língua Portuguesa. A palavra deriva do latim *persona* “ser ou criatura da espécie humana, ser moral ou jurídico, personagem, individualidade”⁷⁸. Outra consulta, acrescenta mais alguns dados sobre “a criatura humana, ser consciente de si mesmo, senhor dos seus atos, e por isso responsável por eles, o individuo considerado no seu aspeto especificamente humano e individuo dotado de razão”⁷⁹.

Uma outra fonte consultada, desta feita um Dicionário bíblico adianta que “a bíblia não possui termo próprio para expressar a ideia de pessoa, a não ser que se dê esse sentido à palavra *prosopon* que aparece na passagem 2 Cor 1, 11”⁸⁰. A conceção semita do homem, essencialmente concreta desconhece uma palavra que o defina. É interessante constatar que os escritores sagrados costumam utilizar outras palavras como rosto (*panim*) ou cara. A

⁷⁸ DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LINGUA PORTUGUESA, Nova Edição, revista e atualizada, Texto Editora.

⁷⁹ DICIONÁRIO DA LINGUA PORTUGUESA, 8ª edição revista e atualizada, Porto Editora, 1999.

⁸⁰ DICCIONÁRIO DE LA BIBLIA, Editorial Herder, Barcelona, 1967.

inexistência do termo não impede a experiência que o homem bíblico faz da complexidade do humano.

Na procura de respostas a si mesmo, o homem ocidental tem percorrido um itinerário onde é possível distinguir três frases⁸¹. A primeira dessas fases corresponde à filosofia grega, no seu afã de analisar e compreender a realidade. Foi considerada a época do realismo filosófico, o homem existindo com as *coisas*, o homem objetivando-se ou coisificando-se. Uma outra época, a do saber, marcada pela teologia medieval, caracterizou-se pelo homem sob o olhar de Deus, organizando um universo perfeitamente circular, ocupando o seu centro. Uma última época, a Idade Moderna caracteriza-se pelo homem sabendo que existe.

A fragmentação de paradigmas do humano⁸², leva-nos a partir do consenso mais ou menos generalizado, que quando falamos de pessoa humana, nos referimos a uma realidade humana radicalmente diferente de tudo o resto, mas no âmbito de um paradigma de afirmação da sua “singularidade ontológica irredutível, rejeitando desde já a concepção do homem como um robot otimizado ou um animal supercomplexo”⁸³.

2. O MUNDO BÍBLICO E O CONCEITO DE PESSOA

Na concepção bíblica:

“O homem não é objeto no antigo testamento de uma definição abstrata, essencialista ou genérica nos estilos das definições oriundas da tradição filosófica. É descrito como uma “unidade psicossomática, dinâmica, multidimensional e como sujeito de uma tripla relação”⁸⁴. Se este fosse o único dado que a bíblia nos conferisse, já seria muito, mas ainda ficaríamos aquém de toda a riqueza oferecida, nomeadamente nos relatos da criação, acrescentando um dado sem precedentes, “o homem é imagem de Deus e enquanto tal qualitativamente superior e não reduzível ao “contexto”⁸⁵.

⁸¹ Cf. M. VIDAL, *Moral de Actitudes, II Ética de la Persona*, PS Editorial, Madrid, 1979, p. 8.

⁸² J. R. de la PEÑA, *Imagen de Dios: Antropología Teológica Fundamental*, p. 9.

⁸³ A afirmação é formulada como pergunta, Cf. *Ibidem*, *Imagen de Dios*, p. 11.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 25.

⁸⁵ Esta duplicidade impede o dualismo e o monismo, Cf. *Ibidem*, p. 92 e 93.

Depois de ponderadas várias possibilidades, no âmbito do NEF, optamos pelo relato sacerdotal⁸⁶ como texto bíblico que ilustrasse a criação do homem à imagem e semelhança de Deus, em detrimento do texto do Salmo 138 (139)⁸⁷.

Depois, Deus disse: «Façamos o ser humano à nossa imagem, à nossa semelhança, para que domine sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os animais domésticos e sobre todos os répteis que rastejam pela terra.» Deus criou o ser humano à sua imagem, criou-o à imagem de Deus; Ele os criou homem e mulher. Abençoando-os, Deus disse-lhes: «Crescei, multiplicai--vos, enchei e submetei a terra. Dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus e sobre todos os animais que se movem na terra.» Deus disse: «Também vos dou todas as ervas com semente que existem à superfície da terra, assim como todas as árvores de fruto com semente, para que vos sirvam de alimento. E a todos os animais da terra, a todas as aves dos céus e a todos os seres vivos que existem e se movem sobre a terra, igualmente dou por alimento toda a erva verde que a terra produzir.» E assim aconteceu (Gn 1, 26-2, 4a).

Dois aspetos importantes há a reter. O primeiro decorre do encargo⁸⁸ que Deus dá ao homem e que constitui uma novidade revolucionária. O segundo prende-se com a profusa utilização do verbo *bara*⁸⁹, o seu aparecimento significa uma ação que tem por sujeito exclusivo a Deus. Não obstante ser empregue três vezes no versículo 27 (até então tinha sido utilizado apenas duas vezes), o homem continua a uma distância de Deus incomensurável, apesar de criatura sua. Que significa ser criado à imagem e semelhança de Deus? Os relatos Javista e Sacerdotal, mostram que o ser humano com independência do que lhe suceda é criado como imagem e semelhança e a realidade do pecado, não diminui a sua dignidade.

Se na teologia existem multiplicidade de categorias, “poucas categorias bíblicas como a de imagem e semelhança (Gn 1, 26.27) tiveram tanto força para configurar a antropologia teológica”⁹⁰. Vejamos primeiro aquilo que não significa. Ruiz de la Peña rejeita o duplo sentido de uma possível interpretação de imagem e semelhança como qualidades espirituais (racionalidade, a capacidade para o sobrenatural) ou qualidades físico-somáticas. Ao criar o homem, Deus não cria uma natureza entre as outras, mas um tu, cria chamando-o pelo seu

⁸⁶ O Relato bíblico da criação Gn 1, 1-2,4a, pertence à fonte Sacerdotal ou Priestercodex (=P). “É a única cosmogonia que contém a Bíblia”, Cf. J. R. de la PEÑA, *Teología de la Creación*, 2ª ed, Editorial Sal Terrae, Santander, 1987, p. 31.

⁸⁷ Fundação do Secretariado Nacional da Educação Cristã, Manual do Professor, *Nós e o mundo*, Gráfica Almondina, Moscavide, págs. 34-36. A nova proposta revelar-se-ia pouco adequada para os alunos tendo sido difícil a exploração do texto do Génesis, devido à densidade da ficha de trabalho que acompanhava o texto.

⁸⁸ Cf. J. R. de la PEÑA, *Teología de la Creación*, p. 45.

⁸⁹ Cf. *Ibidem*, p. 38.

⁹⁰ M. VIDAL, *Moral de la Persona y Bioética Teológica, Moral de Actitudes II 1º Parte*, PS Editorial, Madrid, 1991, p. 152.

nome, colocando-o ante si como ser responsável, capaz de dar uma resposta, sujeito e *partner* do diálogo interpessoal.

Na bíblia o homem é uno, expressões como *corpo animado* ou *alma incarnada*, espelham uma concepção do homem na sua indivisível totalidade, o que confirma o dado da antropologia bíblica, que esta não conhece uma concepção dualista e dicotômica. O homem é *basar* e é *nefesh* (não tem *basar* e não tem *nefesh*), dado que sublinha o *ser* em detrimento do *ter*. O termo *basar* e *nefesh* designam a totalidade do homem. O homem é *basar* e *nefesh*, uma unidade psicossomática, corpo animado ou alma incarnada sem correr o risco de monismo. A circularidade entre os dois termos, aponta para a mútua dependência, que afeta o ser humano como um todo. Um outro termo essencial, *leb*, indica o verdadeiro centro interior do homem, que une a sua dimensão psíquica e dimensão somática. A constituição do homem, corpo, alma e espírito, *basar*, *nefesh* e *ruah* é a de um ser pluridimensional e não uma justaposição das diferentes dimensões⁹¹.

Para Pannenberg o ser humano é imagem de Deus de tal forma que “a dignidade pessoal humana deriva da majestade pessoal divina e não vice-versa”⁹². É em função desta relação a Deus, que se mantém o postulado da *absolutesz* do homem e o *segredo* da sua dignidade. A dignidade deriva da capacidade de resposta ao chamamento divino. Essa resposta encontra em cada homem, uma singularidade tal, que possibilita a criação de algo cujo valor é insubstituível.

Das três relações constitutivas do homem bíblico, Deus, mundo e o tu humano, a primeira e fundante é a relação com Deus. Se o homem é criado à imagem de Deus, significa que Deus entra na autocompreensão do homem⁹³. Para Jean Pierre Sonnet, os textos dos primeiros capítulos do Génesis estão atravessados por uma “racionalidade luminosa”⁹⁴ que culminam com a criação do homem. Da análise do relato sacerdotal, as relações de mundanidade e de socialidade são importantes mas são-no num segundo momento, quando Deus olha a sua criatura, encontra-se refletido nela. Porque é criado, é capaz de dar uma resposta e da vocação a ser o tu de Deus, deriva a dignidade do ser humano. Ao colocar as coisas na sua justa perspetiva, concede ao homem um “senhorio impar”, por referência ao “senhorio de Deus”. Nos evangelhos, “encontramos afirmações de Jesus, “fazendo assim,

⁹¹ O programa de EMRC menciona as diferentes dimensões. Consideramos que depende do professor induzir a uma concepção de justaposição das mesmas.

⁹² J. R. de la PEÑA, *Imagen de Dios*, p.176.

⁹³ *Ibidem*, p. 176.

⁹⁴ VI Jornadas de Teologia “Bíblia, Teologia e Evolución”, organizadas pela Faculdade de Teologia de Comillas, Madrid, 2009.

tornar-vos-eis filhos do vosso Pai que está no Céu, pois Ele faz com que o Sol se levante sobre os bons e os maus e faz cair a chuva sobre os justos e os pecadores” (Mt 5, 45), ou dos que o escutam colocando na boca de Jesus, no âmbito de uma pergunta, “Mestre, sabemos que falas e ensinas com retidão e não fazes aceção de pessoas, mas ensinas o caminho de Deus segundo a verdade” (Lc 20, 21).

No desenvolvimento da teologia cristã, distinguimos a contribuição original de São Paulo. O apóstolo considera dentro do marco veterotestamentário, o ser humano como imagem de Deus, imprimindo-lhe um decisivo cristocentrismo. A doutrina paulina da imagem estabelece a seguinte ordem, Cristo, imagem de Deus, o homem imagem de Cristo, homem imagem de Deus? A teologia da imagem testifica que a promessa veterotestamentária se cumpriu em Jesus Cristo, façamos o ser humano à nossa imagem e semelhança está agora concretizada⁹⁵.

O carácter processual da configuração a Cristo é um dos seus aspetos relevantes. A antropologia paulina respeita a condição humana sob o influxo da graça, o destino do homem não é ser imagem de Deus mas imagem de Cristo. A existência humana tem um sentido que é dado por aquele para quem todas as coisas confluem e nele se recapitulam.

Não estamos ante uma realidade estática e acabada, mas dinamizada, que requer a resposta do ser humano, numa contínua transformação. A fórmula Paulina, *ser en Cristo*, revela que o ser humano realiza autenticamente a sua existência, na medida em que existe em Cristo. Existir em Cristo implica uma alteração entre o antes e o depois, com repercussões na vida, “a vida que agora vivo na carne vivo-a na fé do Filho de Deus, o qual me amou e se entregou a si mesmo por mim” (Gl 2, 20), ou “vos despojastes do homem velho com as suas ações e vos revestistes do homem novo [...] se vai renovando à imagem do seu Criador. Aí não há grego ou judeu, circunciso ou incircunciso, bárbaro ou cita, escravo ou livre” (Col 3, 1-11). Se o antigo testamento estipulava que não havia vida verdadeira fora da relação com Deus, para Paulo não há vida humana fora da conformação com Cristo⁹⁶.

Na epístola a Filémon, encontramos um exemplo magistral de como a fé penetrando a cultura, é capaz de iluminar a realidade com a nova luz da fé. O direito romano, estabelecia uma ordem social baseada na diferenciação entre cidadãos livres e escravos. Paulo não pretendia uma alteração da ordem social vigente, mas a mediação no conflito, mostra a intercessão do apóstolo que apela à conversão do coração de Filémon, capaz de transformar a

⁹⁵ Cf. J. R. de la PEÑA, *Imagen de Dios*, p. 78-79.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 81.

realidade. A mediação da categoria social é redimensionada mas não suprimida por uma leitura cristã da realidade que tudo transforma, irmãos na linguagem paulina reveste-se com a força que nasce da nova forma de Vida inaugurada pelo Senhor, *ser em Cristo*.

3. O MUNDO ROMANO E O CONCEITO DE PESSOA

No século II A.C., a sociedade do império romano organizava-se em termos de *status* e riqueza, com a existência de três ordens, nobreza senatorial, ordem equestre e classe baixa ou plebeus. A liberdade não era um direito inato. A liberdade (*libertas*) dos cidadãos romanos, consistia na sua capacidade legal para possuir direitos próprios, apenas era possível quando não se encontravam sob o domínio (*dominium*) de outro. O direito romano não se aplicava aos não cidadãos ou *peregrines*, regulados pela lei das nações ou *ius gentium*. A liberdade romana era vista em termos de relações sociais como um dever e não como um direito.

O conceito de pessoa anda a par do nascimento do Estado. A herança grega e romana merece uma breve referência nomeadamente através de Cícero⁹⁷. A primeira advertência a fazer diz respeito ao termo *personae*. Quando os romanos se referem à palavra *personae*, não a utilizam no sentido do que o ser humano é, referem-se ao papel ou status que apenas alguns seres humanos possuem, como liberdade e cidadania. De acordo com a lei, os escravos distinguem-se dos cidadãos livres pela falta de *personae*. Os escravos eram coisas (*res*), artigos de propriedade e não pessoas legais com direitos⁹⁸.

A influência helénica no império romano fez-se sentir a vários níveis, concretamente no âmbito filosófico. Tanto Platão como os estoicos, ensinavam que na ordem natural não há propriedade privada ou desigualdades sociais. Cícero que integrou no seu pensamento, ideias oriundas do estoicismo, elabora uma reflexão em torno à existência das quatro pessoas ou *personae*, prefere o modelo romano de justiça natural e não considera que todos tenham os mesmos direitos. O dever de um homem não é o mesmo de outro. A natureza dotou-nos de funções ou papéis. Explica que existem quatro *personae*, no sentido latino do termo máscara.

⁹⁷ Marcus Tullius Cícero (106-43 Ac) nasceu no seio de uma abastada família e viria a tornar-se uma das figuras centrais nas últimas décadas da república de Roma. Nos seus escritos demonstra uma eclética mistura da filosofia helénica e da prática de Roma.

⁹⁸ J. COLEMAN, *A History of Political Thought, from ancient Greece to Early Christianity*, Blackwell Publishers, 2000, Oxford p. 267.

As diferenças entre esfera pública e privada existem e de acordo com a assunção de diferentes *personae*, assim varia o nosso comportamento.

Uma primeira *personae* comum a todos os homens, radica no facto de partilharmos *razão e superioridade* e nisso consiste a supremacia dos homens relativamente às criaturas. A segunda *personae*, estaria consignada aos talentos pessoais e características. Uma terceira *personae* distingue a totalidade das determinantes acidentais da identidade pública, ditadas pela sorte ou circunstâncias. Uma quarta e última *personae* nasceria da própria decisão ao assumir a *personae* ou papel que desejamos. Constitui algo que procede da nossa vontade diretamente relacionado com a individualidade e singularidade do ser humano.

4. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE PESSOA

Porque nos ocupa a *pessoa humana* cabe perguntar, onde e como nasce o conceito de pessoa? O trajeto mais expectável seria da antropologia à teologia, da experiência que o homem tem de si mesmo à representação que faz do ser divino. Mas é comumente aceite que para encontrarmos a génese da reflexão, devemos recuar aos debates trinitários no seio das controvérsias dogmáticas cristãs. Entre os autores que mais contribuíram para esta tese, destaca-se Pannenberg, para quem a origem do conceito de pessoa se encontra “na experiência religiosa, no encontro com a realidade divina, o homem sai do anonimato da natureza e descobre-se como sujeito dialogal com um Tu absoluto, de transcendência de Deus e deriva a dignidade do homem por participação”⁹⁹.

Esta hipótese é confirmada pela “bíblia que desconhece a designação de pessoa”¹⁰⁰, mas não a ideia. A ideia de homem é ôntica mas não a sua realização no individuo singular concreto. Nestas três relações constitutivas, há uma que é fundante segundo o pensamento bíblico: a relação a Deus.

É no âmbito dos debates sobre o mistério da Trindade que se trata explicitamente o problema, não meramente terminológico mas metafísico, da distinção entre natureza ou essência, e sujeito ou pessoa. O cristianismo confessava a unicidade e trindade de Deus,

⁹⁹ Apontamentos para uso exclusivo dos alunos, na cadeira de Antropologia do professor António Marto, sobre W. Pannenberg, durante o ano letivo de 2003-2004.

¹⁰⁰ J. R. de la PEÑA, *Imagen de Dios*, p. 154.

afirmação que para a filosofia grega era impensável¹⁰¹. O que Deus é, na sua natureza divina, realizou-se em três sujeitos distintos, sem multiplicação de natureza que continua a ser única. O que consubstancia cada um dos sujeitos divinos não é a natureza *esse in*, que é comum e único, mas a relação, *esse ad*. O diálogo intradivino gerado pelas três pessoas divinas, alcança o marco histórico da criação. O homem surge como um ser criado à imagem de Deus, capaz de escuta e resposta.

A patrística, afirmará que ao homem lhe está inerente o valor e dignidade incomparáveis, outorgado a todos e qualquer um dos homens e não ao conceito abstrato de humanidade. A teologia da imagem de Deus é o fundamento da dignidade humana e da igualdade fundamental dos homens¹⁰². O giro antropocentrismo a que se assiste na patrística permitirá falar de um duplo nível da categoria dignidade. Num primeiro nível a dignidade subjetiva, ou seja a responsabilidade relativamente ao mundo e à história, “o homem humanizará a terra (ética da responsabilidade e construirá uma história solidária (ética da solidariedade)” e um segundo nível a dignidade objetiva que consiste na “afirmação do valor absoluto do ser humano, nunca mediatizável a outra realidade e ao que tudo está subordinado”¹⁰³. Como expressão de imagem de Deus aplicada ao homem reivindica-se o carácter único, a singularidade, a excepcionalidade, o valor absoluto e a alteridade relacional de cada homem. Pertence a um dos padres da Igreja, um belíssimo texto sobre a dignidade humana¹⁰⁴. João Crisóstomo, insigne pregador do século IV e bem conhecido pelas suas homilias, escreve:

Quando vejas um pobre, não sigas adiante [...]. Pensa que é um homem livre como tu, que participa da mesma dignidade que tu e que adquire todas as coisas em comum contigo; ora bem, a este homem, que em nada é inferior a ti, muitas vezes nem sequer fazes com ele o mesmo que com os teus cães.

Será com a teologia medieval, que se assistirá à elaboração técnica do conceito de pessoa, fruto do desenvolvimento especulativo da ideia no campo da antropologia. Deve-se a Boécio, a primeira tentativa de precisão do conceito de *pessoa humana*, formulado como “*rationalis naturae individua substantia*”. Na sua definição, a natureza humana é

¹⁰¹ A importância outorgada à natureza e qualidade do que é imutável, universal e intemporal, como distintivas do ser mais autêntico e real.

¹⁰² Esta reflexão não é incompatível com uma história marcada pela reflexão no seio do próprio cristianismo na defesa dos direitos da *pessoa humana* e o fundamento do compromisso cristão no mundo como tarefa que lhe foi confiada.

¹⁰³ M. VIDAL, *Moral de la Persona y Bioética Teológica*, p. 152.

¹⁰⁴ O texto fundamenta a experiência humana e o desejo de justiça. Interessa-nos realçar o aspeto da dignidade patente nas palavras de João Crisóstomo, Cf. C. MONTERO, *Vulnerabilidad, reconocimiento e reparación*, Ediciones Alberto Hurtado, S. Chile. 2012, p. 265.

caracterizada pela racionalidade. A corporeidade bem como a relação, são os grandes ausentes na definição que surge mais tarde com Justiniano, transpondo a questão para o foro jurídico mais que ontológico, só ao homem livre se outorga a capacidade de dispor de si. Com Ricardo de São Victor há uma alteração no sentido de acentuar o aspeto *per se solum*, mas será com Tomás de Aquino que o pensamento de Boécio se consolida.

A escolástica preferirá *intellectualis* que *rationalis* e *subsistentia* que *substantia*. Uma consequência indesejável da definição tomasiana é a explícita exclusão da relação como constitutivo da *pessoa humana*, porque o que distingue e personaliza as pessoas divinas é a relação. Duns Escoto, com uma definição próxima de Ricardo de São Victor, mais que de Boécio, considera que pessoa é a “substância incomunicável de natureza racional”, sublinhando a incomunicabilidade, enquanto a natureza é comunicável, a pessoa não. Esta distinção salvaguarda a singularidade e irrepetibilidade da pessoa individual.

5. O CONCEITO DE PESSOA NA MORAL

Na história da moral, podemos falar da existência de modelos éticos da pessoa, nomeadamente oito imagens normativas enquadradas em três grupos, humanistas, pragmáticos e anti humanistas¹⁰⁵, com importância e repercussão no âmbito da moral. Integrada no modelo humanista, distinguimos a contribuição kantiana bem como os principais aspetos que a distinguem no modelo ético numa conceção global do homem e da realidade, o homem do “dever”.

A teologia cristã encontrou no termo pessoa, um instrumento expressivo, sinónimo de *hipóstasis*, o que viria a determinar uma forte prevalência do aspeto ontológico, deixando na penumbra a sua fecundidade ética¹⁰⁶. É justamente o campo da filosofia, que confere ao conceito de pessoa o maior contributo, “dotando-o da sua base reflexiva filosófica” pela mão de Immanuel Kant¹⁰⁷. O ético (referindo-se ao ético-religioso), “é o verdadeiramente determinante para conceber que é ser pessoa”¹⁰⁸.

¹⁰⁵ Cf. M. VIDAL, *Moral de la Persona y Bioética Teológica*, p. 14.

¹⁰⁶ J. G. CAFFARENA, “Persona y Ética Teológica”, in M. VIDAL, *Conceptos Fundamentales de Ética Teológica*, Trotta, Madrid, 1992, p.167.

¹⁰⁷ Nas obras éticas de Kant, encontramos o lugar onde a noção de pessoa, iniciou a sua atual relevância.

¹⁰⁸ J. G. CAFFARENA, “Persona y Ética Teológica”, p. 167.

A contribuição kantiana para o conceito de Pessoa

O ser pessoal não pode ser definido por nada, muito pelo contrário é ele que define ou delimita tudo o que não é pessoa. A pessoa não é um objeto, mas é o que não pode ser tratado como um objeto¹⁰⁹. Falamos da reabilitação da pessoa pela consciência moral, porque Kant entende a pessoa como liberdade de um ser racional sob leis morais. A total liberdade e independência face ao mecanismo de toda a natureza de um ser racional sob as leis morais arrancam do filósofo exclamações de absoluto maravilhamento¹¹⁰. As atitudes agápicas sob a lente kantiana assumem:

“Em toda a criação pode ser utilizado como meio tudo o que se queira e sobre o qual se tenha algum poder. Apenas o homem, e com ele toda a toda a criatura racional, é fim em si mesmo. Efetivamente, ele é o sujeito da lei moral, que é santa, graças à autonomia da sua liberdade”¹¹¹. O mandato bíblico pode ser expressado como:

“O dever de amar o próximo pode também exprimir-se assim: É o dever de transformar em meus os fins dos outros (apenas com a restrição de não serem imorais). O dever de respeitar o meu próximo está contido na máxima de não degradar nenhum outro homem transformando-o apenas em meio para os meus próprios fins (não exigir que o outro se tenha de rebaixar a si próprio para se entregar ao meu fim)”.

Na Fundamentação Metafísica dos Costumes, Kant considera:

“No reino dos fins tudo tem preço ou dignidade. Aquilo que tem preço pode ser substituído por algo equivalente; pelo contrário aquilo que se encontra por cima de todo preço e não admite nada equivalente, isso tem dignidade”.

A afirmação encerra a chave para a fundamentação ética, que está na raiz da valoração absoluta da pessoa humana, pois ela consubstancia a liberdade e a correspondente responsabilidade, que o domínio sobre si confere ao ser pessoal.

Na *Unidade Letiva Pessoa Humana* e concretamente no programa de EMRC não existe referência aos conteúdos autonomia e teonomia. No âmbito da nossa reflexão consideramos importante a referência ao modelo teológico-moral da autonomia teonoma, sobre o qual está alicerçado o programa, num horizonte de proposta e nunca de imposição.

¹⁰⁹ C. DIAZ, Pessoa, in A. CORTINA (Ed.), *10 palavras-chave em ética*, Editorial Verbo Divino, Navarra, p. 296.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 285.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 286.

Sobre o modelo haveria que dizer, como o próprio nome indica que este se compõe de dois momentos, um primeiro diz respeito à mediação antropológica e o segundo à dimensão específica da fé¹¹², dimensão que os alunos do 6º ano do ensino básico podem não conhecer, estar a começar a descobrir ou ainda ser-lhes indiferente¹¹³.

Uma leitura do mandato bíblico, longe da sua génese, pode efetivamente desembocar numa adesão a um conjunto de leis, mas o coração permanece intocável. Não há contradição entre autonomia e teonomia, porque em continuidade com a experiência fundante do povo de Israel, baseada na aliança e os escritos paulinos, em concreto a carta aos Gálatas e Romanos, a verdadeira liberdade à qual Paulo *convida* a aspirar está fundamentada na salvação outorgada em Cristo.

Desde o ponto de vista do cristianismo e “segundo as afirmações do Novo Testamento, as atitudes humanas são boas na medida em que são agápicas”¹¹⁴. Não deve dizer-se de uma tal caracterização do ético que supõe uma fundamentação ao mesmo tempo autónoma e teonoma? Autónomo porque emana da constituição do mundo interpessoal humano e teonoma porque esse mundo se constitui assim porque provém de Deus: de esta radicação última no absoluto recebe a força de exigência¹¹⁵.

A linha defendida por Caffarena contempla a conceção da *pessoa humana* no âmbito de uma teonomia autónoma ou de uma autonomia teónoma¹¹⁶. Caffarena decanta-se pela prioridade do fenomenológico sobre o ontológico, ao contrário de Zubiry, mais perto da tradição filosófica cristã, ao outorgar prioridade ao ontológico sobre o fenomenológico, ou dito de outra forma à ordem do real sobre a tomada de consciência do real.

O ser humano é na definição do filósofo espanhol, um animal de realidades:

“O homem é o animal que animalmente está para além da sua animalidade, das suas estruturas orgânicas. Ele é a vida elevando-se no organismo acima do simplesmente orgânico. É estar para além não da animalidade, mas na animalidade [...] Transcender não é sair-se do organismo mas

¹¹² O tema pode ser aprofundado em M. VIDAL, *Moral Fundamental, Moral de Actitudes I*, PS Editorial, Madrid, 1991, p. 260-284.

¹¹³ Para o Papa emérito, o cristão exprime a opção fundamental da sua vida porque no início de ser cristão, “não há uma decisão ética ou uma grande ideia, mas o encontro com um acontecimento, com uma Pessoa que dá à vida um novo horizonte e, desta forma, o rumo decisivo”, Cf. BENTO XVI, *Deus caritas est*, nº 1.

¹¹⁴ J. G. CAFFARENA, “Persona y Ética Teológica”, p.167.

¹¹⁵ Para seguir aprofundando nesta rica linha de argumentativa, é imprescindível apelar ao texto bíblico nomeadamente a parábola do Bom Samaritano, pelo que remetemos para a sua leitura no ponto.

¹¹⁶ A questão transcende o âmbito deste trabalho, interessa-nos porque permite tirar ilações para o campo da educação. O conteúdo Autonomia e heteronomia integra a Unidade Letiva 3, A Liberdade, no 8º ano, Cf. Programa EMRC, p. 108.

antes um ficar-se no organismo da animalidade. E, depois, é transcender na animalidade a sua própria realidade”¹¹⁷.

Recorrendo à metáfora da auto posseção “o ser realidade em propriedade”, sugere o *fondo real* que é preciso supor para poder dar por válida, a capacidade de autodeterminação e a dignidade axiológica, pelas quais se definiu a pessoa no seu redescoberta moderna. Falamos em decisão livre porque a realidade capaz de tal decisão tem esse carácter de pertencer-se em propriedade¹¹⁸. Na linguagem Zubiriana, *personidad* não é ainda personalidade. Esta última é a figura do ser, que cada pessoa (recebida hereditariamente e socialmente) vai adquirindo através do exercício da sua vida consciente. A *personidad* é anterior e esse aspeto permitirá responder às questões delicadas sobre a dignidade atribuível à vida humana nos primeiros estádios de vida.

6. CONCILIO VATICANO II E A ORIENTAÇÃO PERSONALISTA DA GAUDIUM ET SPES

Os momentos especialmente férteis rumo a uma orientação personalista, ocorrem com o *giro personalista* verificado na teologia moral católica. Iniciado na patrística e posteriormente na teologia medieval, foi com a defesa da causa do homem na idade moderna que foram lançados os fundamentos para “um ponto de não retorno com o Concílio Vaticano II”¹¹⁹.

O cristianismo define o homem a partir de Deus, alguém não absorvido pela natureza, pela história ou pelos outros. O concílio não dedicou à questão do mistério do homem, nenhum documento mas a reflexão surge¹²⁰ ao tratar a imagem de Deus, fundamento da sua antropologia¹²¹, proclamando a existência no homem de uma *divinum quoddam sémen*, semente divina e dá assim a conhecer a altíssima vocação humana, quanto ao lugar e missão do homem no universo, ao significado do seu esforço individual e coletivo, enfim, ao último destino das criaturas e do homem (GS 3). Dirigindo-se a todo homem, para esclarecer o

¹¹⁷C. DIAZ, Pessoa, in A. CORTINA (Ed.), *10 palavras-chave em ética*, p. 298.

¹¹⁸J.G. CAFFARENA, “Persona y Ética Teológica”, p. 173-74.

¹¹⁹Cf. M. VIDAL, *Moral de la Persona y Bioética Teológica*, p.158.

¹²⁰ Que pensa a Igreja acerca do homem? Que recomendações parecem dever fazer-se, em ordem à construção da sociedade atual? Cf. GS 11.

¹²¹ A Sagrada Escritura ensina que o homem foi criado «à imagem de Deus», capaz de conhecer e amar o seu Criador, e por este constituído senhor de todas as criaturas terrenas, Cf. GS 12.

mistério do homem, Cristo é o fundamento, do que não passa, e como tal centro e fim da história, ontem, hoje e sempre, mas também na sua dimensão de revelador, explicitada como imagem de Deus invisível:

A Igreja, por sua parte, acredita que Jesus Cristo, morto e ressuscitado por todos, oferece aos homens pelo seu Espírito a luz e a força para poderem corresponder à sua altíssima vocação [...] imagem de Deus invisível e primogénito de toda a criação, [...] iluminar o mistério do homem e cooperar na solução das principais questões do nosso tempo (10, 2).

Mistério e enigma, são duas expressões que aparecem na redação de *Gaudium et spes*, 22. “Na realidade, o mistério do homem só no mistério do Verbo encarnado se esclarece verdadeiramente [...] Mas este mistério do homem, que a revelação cristã manifesta aos que creem. E assim, por Cristo e em Cristo, esclarece-se o enigma da dor e da morte”.

Não estamos ante uma luz oriunda do exterior, mas de uma realidade de vida em Cristo, não se explica Cristo por Adão mas Adão por Cristo, porque o Filho de Deus, o revelador do Pai, na sua humanidade perfeita revela-nos a vocação do homem. “O propósito do concílio é iluminar a partir de Cristo, o mistério do homem, num duplo sentido da centralidade cristológica (GS 22). Não simplesmente, porque tudo fica iluminado, mas porque é no Filho Encarnado que se descobre quem é, e o que está chamado a ser o ser humano¹²².

No impacto do concílio há uma “nova noção de pessoa”¹²³. Reafirmam-se os dois termos da definição clássica, “o homem, ser uno, composto de corpo e alma”¹²⁴ e “participando da luz da inteligência divina”¹²⁵. Na resposta a essa chamada em chave de obediência, reside a intrínseca dignidade “o homem descobre uma lei que não se impôs a si mesmo [...] a sua dignidade está em obedecer-lhe e graças à consciência, revela-se de modo admirável aquela lei que se realiza no amor de Deus e do próximo”¹²⁶.

“No entender de GS, a vocação geral é comum a todos os seres humanos, mas cada ser humano possui uma vocação única e irrepetível, na história da família humana. A novidade e irrepetibilidade de cada vocação humana singular é a sua capacidade de resposta *personaliter ab intra*. É este o núcleo da noção de pessoa usada no concílio. Mais além da tradição filosófica e da linguagem dogmática como pura função de individuação, parece haver um

¹²² Cf. L. LADARIA, “El hombre a la luz de Cristo en el concilio Vaticano II”, in R. LATOURELLE, Vaticano II: balance y perspectivas. Veinticinco años después. Sígueme, Salamanca, 1989, p. 705.

¹²³ O que permite afirmar que “GS é verdadeiramente a constituição moral do concílio Vaticano II”, Cf. E. CHIAVACCHI, “La nozione di persona nella Gaudium et Spes”, *StMor* 24 (1986) p. 109.

¹²⁴ Cf. GS 14.

¹²⁵ *Ibidem*, 15.

¹²⁶ *Ibidem*, 16.

desenvolvimento do conceito de pessoa, em que a individuação indica uma vocação irrepetível objetiva na mente de Deus, com um conteúdo próprio e que deve ser *procurada, descoberta e colocada* em prática por aquele indivíduo e nenhum outro”¹²⁷.

A resposta à chamada da sua dignidade e vocação, não desde uma receção passiva de preceitos externos a aplicar mas desde a escuta da vocação única de Deus¹²⁸, procurar a sua vocação irrepetível. É à “luz do Evangelho e da experiência humana”¹²⁹ e desde a heterogeneidade dos percursos pessoais, em sintonia com as duas orientações éticas do programa:

Uma que fundamenta os princípios e os valores de forma exclusivamente antropológica sem qualquer referência à transcendência, outra que enquadra o mundo ético numa visão religiosa da vida. A segunda perspectiva é a que corresponde à natureza da EMRC [...] são coincidentes numa ética humanista, fundada de forma não religiosa, e numa ética com fundamentação transcendente. A justiça, a paz, a liberdade, a verdade, a honestidade, a solidariedade, entre outros valores, encontram-se no ponto de interseção das éticas humanistas e da ética cristã, constituindo um forte motivação para a educação das crianças, dos adolescentes e jovens nos sistemas educativos democráticos¹³⁰.

SÍNTESE

O exercício de aproximação à palavra *Pessoa* introduziu-nos na complexidade da questão. Estamos ante uma palavra desarmante. O impacto da antropologia bíblica e a tradição romana e grega na cultura ocidental, embora adotando caminhos diferentes, manifestam a singularidade da pessoa humana.

A bíblia responde à pergunta quem é a *pessoa humana*? *Quem sou eu*? Sou imagem e semelhança de Deus (Gn 1, 26.27), pouco inferior aos anjos (Sl 8) com a dignidade que só Deus pode conceder, ocupo este lugar de senhorio entre o criado e porque assim criada, respondo ao apelo de Deus *onde está o teu irmão* (Gn 4, 9)?

¹²⁷ O sublinhado é nosso, Cf. E. CHIAVACCHI, “La nozione di persona nella Gaudium et Spes”, p. 97.

¹²⁸ Cf. GS 16.

¹²⁹ *Ibidem*, 46.

¹³⁰ Cf. Programa de EMRC, p. 19.

Vimos como a prevalência do aspeto ontológico na teologia cristã, remeteu para a penumbra o conceito de Pessoa. Foi preciso esperar pelo contributo Kantiano e dotar o conceito da base filosófica reflexiva, para que este se emancipasse e desenvolvesse toda a sua fecundidade ética. Kant é o profeta da autonomia moral e defensor do valor absoluto da pessoa. A deslocação para o campo ético levanta questões relativamente à autonomia e teonomia. O caminho do desenvolvimento da personalidade é o do encontro eu tu, aspeto que a filosofia personalista apontou.

A inerente dignidade da pessoa começa a despontar na segunda guerra mundial e tem na base, os direitos do homem. Nasce não só o direito à liberdade, mas também o direito de solidariedade, e o direito de cada ser humano ser positivamente ajudado na comunidade à fruição dos seus bens fundamentais, condição de liberdade. O valor do homem constitui a razão de todo o discurso, a questão dos direitos humanos está viva socialmente e nela assenta o valor do ser humano. O concílio Vaticano II abriu no campo da moral uma nova etapa, ao vislumbrar novos matizes da noção de pessoa.

CAPITULO V

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL DA PESSOA

No capítulo anterior tentámos dar conta da história e variação semântica do conceito de pessoa, herdeira da tradição teológica, das problemáticas filosóficas e novas preocupações. Ao mesmo tempo emerge na sociedade ocidental a questão dos direitos do homem. Se toda a pessoa tem direitos, pelo fato de ser pessoa, apenas a pessoa humana tem vocação. A educação deve fundamentar-se em alicerces sólidos da *autenticidade*, o *projeto de vida* e a *vocação*. A reflexão dos direitos do homem, numa perspectiva cristã surge fundamentada na imagem de Deus.

7. OS ALICERCES SÓLIDOS NA EDUCAÇÃO DA PESSOA

Não obstante a “proclamada morte do homem” essa não é a tónica do presente século. A cultura ocidental canonizou alguns pilares intocáveis sobre os quais é possível construir algo sólido e surge aos olhos de todos, “o imperativo de um reconhecimento universal da dignidade e o reconhecimento social da singularidade de cada pessoa e de cada cultura”¹³¹. Essa singularidade da pessoa é operacionalizada na autenticidade, projeto de vida e vocação.

Um dos elementos nucleares do programa de EMRC é o conteúdo autenticidade¹³², palavra que goza de ampla aceitação cultural. No desenvolvimento da dimensão moral, a pessoa realiza-se como sujeito que vive a sua existência de uma forma consciencializada. O seu contrário seria viver de forma manipulada, entendendo por manipulação um amplo espectro de possibilidades, mas sempre frustrando a verdade daquilo que se é. “O ser autêntico é uma das estruturas básicas da pessoa, a autenticidade pertence ao mais nuclear do

¹³¹ A afirmação pertence a Taylor, Cf. C. MONTERO, *Vulnerabilidad, reconocimiento e reparación*, Praxis cristiana e plenitud humana, Ediciones Alberto Hurtado, S. Chile, 2012, p 102.

¹³² Entende-se por autenticidade; fidelidade ao próprio projeto (vocação); equivalência entre o que se é e o que se aparenta ser; vontade de ser verdadeiro e procurar a verdade; aceitação de si mesmo, Cf. Programa EMRC, p. 83.

ser pessoal”¹³³. A palavra ganha o seu sentido no quadro de uma moral da consciencialização, como atitude fundamental.

No âmbito da educação, podemos entender a autenticidade como constitutivo da existência pessoal e como tarefa moral. Tal como aparece formulado na operacionalização de competências e objetivos do programa de EMRC é sobretudo na dimensão existencial que adquire relevância para o nosso estudo.

Entendido como uma chamada desde dentro, “o conceito de autenticidade pode traduzir-se pelo conceito de vocação”¹³⁴, onde parece haver um entendimento comum dos três termos, autenticidade, fidelidade ao projeto de vida e vocação. Haveria uma dupla dimensão da autenticidade. Se por um lado podemos falar numa dimensão objetiva que se traduziria na expressão daquilo que se é, e de que se deseja, haveria uma outra dimensão de autenticidade, que integra a totalidade de quanto faz parte da nossa biografia com todos os momentos de realidade vivida.

No paradigma de consumo em que nos movemos, o conceito projeto de vida requer um tratamento que não o reduza a meras escolhas, “para os indivíduos o consumo chega a ser o que dá sentido final à sua atividade, pois dele depende a possibilidade de cumprir o projeto de vida que têm”¹³⁵. Há um deficit no sentido de educar para atitudes que promovam a construção de um ser humano integrado nas suas várias dimensões, na procura da autenticidade, no respeito por si e pelos outros, na construção de um projeto de vida com sentido. Quando pedimos aos adolescentes que imaginem o seu projeto de vida, expressam a sua perceção do conceito, através da união e coordenação de diferentes elementos, por exemplo a acumulação de experiências de viagens, trabalhos, amigos, experiências. Na fidelidade à terminologia da palavra poderíamos falar em projeto de vida quando fosse visível a linha ou sentido que orienta o projeto de vida.

Vocação não é uma palavra tão inócua quanto autenticidade. Com claras ressonâncias bíblicas, não surpreende que seja a sagrada escritura a conferir-lhe o seu significado primordial. Tomemos como exemplo a vocação do Moisés (Ex3, 4-6) e a dupla chamada do seu nome. A manifestação na realidade concreta de Moisés, no espaço do deserto, onde não pode haver dúvida que se trata de Deus, “Moisés dá-se conta que há alguém que sabe o seu

¹³³ M. VIDAL, *Moral de la Persona y Bioética Teológica*, p. 181.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 182.

¹³⁵ C.B. GARCIA, “Limpiar el medio en tiempos de sostenibilidad” Abandonar lo insostenible”, *Revista de Teología Pastoral Sal Terrae* 101/7 (2013) 613-695, p. 633.

nome, alguém que se interessa por ele”¹³⁶. A importância de ser chamado pelo nome parece conferir à relação traços inconfundíveis da eleição desejada por Deus.

O nome expressa o interior do homem. Não é o físico, nem o psicológico, nem tão pouco o espiritual, que caracteriza a pessoa, mas o todo que o *nome* expressa, um conhecimento que nos supera e alcança, já seja o passado¹³⁷ ou o futuro¹³⁸.

Na sua última mensagem para a quaresma, escrevia Bento XVI, quando damos espaço ao amor de Deus tornamo-nos semelhantes a Ele. Sem deixar nunca de ser mistério, o homem é aquele cuja biografia o torna um ser único e irrepetível sempre em mudança. Mas a procura da autenticidade, a construção de um projeto de vida e a afirmação da vontade individual pode desembocar em opções destrutoras do humano. Educar terá sempre de ser o de propor caminhos de humanidade e ajudar os nossos alunos a posicionarem-se face àquilo que faz malograr o humano.

Apesar da frieza de um rosto impassível, imutável, que golpeou a nossa humanidade, Breivik é uma *pessoa* com igual dignidade a qualquer outro ser humano. Sim, “indivíduos da espécie humana, constitutivamente autocêntricos e propensos ao egoísmo, são pessoas, não só dignas de absoluto respeito mas de amor, e efetivamente capazes de amor”¹³⁹. Quando é que se pode falar em projeto de vida, aceite não só por si mas também pelos outros?¹⁴⁰ Não faltarão vozes a advogar a total liberdade do ser humano, supremo juiz, dono e senhor que pode decidir o rumo a dar ao seu projeto de vida, mas qual o espaço que Breivik concedeu ao amor? Se a dignidade aprioristicamente lhe pertence, a dimensão do amor, está manifestamente por realizar. Na educação moral tem de existir um lugar para a proposta de modelos vida.

Na encíclica *Populorum Progressio*, João Paulo VI, entende a vida como vocação, “nos desígnios de Deus, cada homem é chamado a desenvolver-se, porque toda a vida é vocação”¹⁴¹ como a espiral que se nos oferece para esse desenvolvimento, numa passagem de

¹³⁶ C. M. MARTINI, *Vida de Moisés: Vida de Jesus: Existência Pascual*, Ediciones Paulinas, Bogotá, 1983, p. 33.

¹³⁷ Cf. Is 49, 1 “O Senhor chamou-me desde o seio materno, desde o ventre da minha mãe chamou-me pelo meu nome”.

¹³⁸ Cf. 1 Cor 13, 12, “Conhecerei como sou conhecido”.

¹³⁹ J. G. CAFFARENA, *Persona y Ética Teológica*, p.179.

¹⁴⁰ A aplicação da justiça é em nome das vítimas, mas há uma outra dimensão reparadora que só a vítima pode efetivamente levar a cabo e pode terminar inclusivamente no perdão. A voz das vítimas tem em nosso entender deve ser considerada instância crítica ao confrontar o agressor com as consequências da sua ação.

¹⁴¹ Cf. PP 15.

condições menos humanas a condições mais humanas¹⁴². A educação é também esse esforço do menos humano para o *mais* humano.

8. PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL DA PESSOA

O nosso paradigma educativo, orientado para a relação triunfal¹⁴³, para a instrução, corrobora a repetição de modelos de sucesso. Contempla pouco a aprendizagem do fracasso, mas também da criatividade, dos sonhos e da paixão. Neste sentido parece-nos que o desfazamento pode agravar o fosso entre os jovens que educamos e a educação que oferecemos.

Esta geração parece mover-se pela comunicação, uma fonte ilimitada de energia. A globalização e as redes sociais dão a esta geração uma mobilidade maior e mais integral: psicológica, relacional, geográfica, social e ideológica [...]. A abertura converteu-se numa característica do seu *ethos* [...] outra característica é que praticam uma nova forma de socialidade mais colaborativa, participativa, ativa, intersocial e intercultural. São o que Zygmunt Bauman denominaria por *mixófilos*: gosto pela mistura e remistura [...] com eles ganhou de novo relevo a força dos sonhos pessoais e coletivos, um espírito de empreendimento, criatividade e inovação que impregna o imaginário coletivo. A paixão tem um papel cada vez maior para orientar os estudos, o trabalho e o projeto de vida de cada um¹⁴⁴.

Na disciplina de EMRC, ganha sentido a exigência evangélica do seguimento de Jesus que pode manifestar plenamente o homem ao próprio homem e descobrir-lhe a sublimidade da sua vocação¹⁴⁵.

Chegar a reconhecer no outro a partilha da dignidade comum, é condição de possibilidade do verdadeiro encontro entre dois seres dotados de igual dignidade, é critério de discernimento da relação e possibilita a descoberta do dom do outro, que me oferece um novo lugar existencial, de irmão¹⁴⁶. A abertura transcendental a Deus “atua-se de facto e necessariamente na mediação categorial da imagem de Deus”. Quem venera e respeita a

¹⁴² *Ibidem* 21.

¹⁴³ Cf. C. DIAZ, “Pessoa”, p. 309 -310.

¹⁴⁴ V.F. FERNÁNDEZ, “La resistente fe de los “Millennials”: Sociología da la nueva generación del siglo XXI”, *Revista de Teología Pastoral Sal Terrae* 101/6 (2013) 525-540, p. 530.

¹⁴⁵ Cf. M. GELABERT, *Para encontrar a Dios*, Ed. Edibesa, S. Esteban 2002, p. 66.

¹⁴⁶ Cf. Documento da Diocese de Évora menciona expressamente em *reconhecer como irmãos*.

imagem de Deus, respeita a Deus, ainda que o não reconheça explicitamente e vice-versa, quem não aceita o diálogo com a imagem, não aceita a Deus, ainda que o confesse explicitamente.

A parábola do bom Samaritano (Lc 10, 25-37), redimensiona os nossos limites relativamente à definição de próximo, sujeita a códigos exteriores impositivos, ao abolir esses limites porque “qualquer um que necessite de mim e eu possa ajudá-lo, é o meu próximo”¹⁴⁷ abre-nos a um novo horizonte de relação.

Noutra passagem bíblica, a “parábola do Juízo final (Mt 25, 31-46) o amor torna-se critério para a decisão definitiva sobre o valor ou a inutilidade duma vida humana. Jesus identifica-se com os necessitados: famintos, sedentos, forasteiros, nus, enfermos, encarcerados”¹⁴⁸. Reconhecer que o outro, qualquer outro é uma imagem de Deus, pertence à génese do cristianismo, ou seja, fazer do semelhante um próximo e do próximo um irmão. A experiência humana revela, mais além das dificuldades que possamos colocar, que é no encontro com o outro e de maneira particular no *pobre*, que o dado empírico certifica a contingência e não a *absolutesz* do outro. Se apesar disso, lhe é conferido um valor absoluto para além da aparência, não coberto por nenhuma garantia empírica, intuindo no outro a presença enigmática do mistério, estamos ante um *ato de fé*¹⁴⁹.

As pessoas não se reconhecem como as coisas pela sua classificação genérica, mas pela sua singularidade. O respeito básico relativamente a todos os seres humanos é mediado pelos códigos sociais presentes nas relações pessoais. Sem entrar em detalhe na etimologia da palavra respeitar, do latim *spectare*, implica olhar para trás muitas vezes, esperar, prestar atenção. O respeito, palavra muito em voga no léxico escolar de qualquer projeto educativo é também ela uma palavra polissémica. O respeito como atitude, implica um reconhecimento de uma realidade diferentes e autónoma relativamente ao sujeito.

Aproximamo-nos à palavra respeito, desde um instrumento de gestão da política educativa, o Estatuto do Aluno e Ética escolar¹⁵⁰ (EAEE). A atitude de respeito passa a ser um valor, quando a esta se lhe atribui uma importância, que passa exteriorizar-se através do comportamento. No novo EAEE a palavra é utilizada com duas aceções já seja no respeito como direito do aluno como dever do mesmo. Como direito do aluno, no âmbito dos valores nacionais e cultura da cidadania, refere-se:

¹⁴⁷ Cf. CV 15

¹⁴⁸ *Ibidem*.

¹⁴⁹ J. R. de la PEÑA, *Imagen de Dios*, p. 180.

¹⁵⁰ Cf. Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Lei nº 51/2012 de 5 de Setembro.

No desenvolvimento dos princípios do Estado de direito democrático, dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da *pessoa humana*, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia enquanto matrizes de valores e princípios da afirmação da humanidade¹⁵¹.

Na redação do texto o respeito implica o conhecer. Escapa ao âmbito do presente trabalho mas seria necessário aferir a coerência a nível curricular e respetivas consequências a nível da educação. A outra observação diz respeito ao número de vezes que aparece a palavra respeito, nomeadamente enquanto direitos do aluno (art.º 7) e deveres do aluno (art.º 10), ambos no capítulo III. É substancialmente maior o número de vezes que a palavra aparece no sentido de deveres, comparativamente aos direitos do aluno.

Não nos parece estranho que o EAEE estando orientado para os ciclos do ensino básico e secundário, idades que requerem um acompanhamento em termos de formação da personalidade mais intenso, prevaleça a ótica do dever em detrimento do direito, por outro lado julgamos que também está presente na redação do texto, a pretensão de dar resposta a questões disciplinares que surgem com maior frequência. Para uma verdadeira cultura de cidadania, consideramos que o reforço de medidas sancionatórias sem mais é uma estratégia que a curto prazo revela deficiências.

SÍNTESE

Ao iniciar o trabalho afirmávamos que ser pessoa é também refletir sobre a possível diluição da identidade ou afirmação dessa singularidade. Apresentamos algumas dimensões que nos parecem importantes, a imagem com as suas inúmeras ressonâncias, o espaço enquanto categoria moral de desenvolvimento do que é ser humano. O que somos e onde mostramos o que somos é condicionado pelo espaço que habitamos. Os espaços que

¹⁵¹ Cf. Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Lei nº 51/2012 de 5 de Setembro, artº 6.

frequentamos transcendem as fronteiras do físico e temporal. A imagem de qualquer ser humano é hoje objeto de transformações significativas.

A CEP no nº 8 menciona expressamente que a disciplina de EMRC visa a formação global do aluno. Fá-lo em nosso entender respeitando e privilegiando em primeiro lugar, o reconhecimento da identidade do aluno e posteriormente a construção do seu projeto de vida, conferindo importância ao carácter processual de amadurecimento.

A atualidade reclama e sublinha a dimensão da unicidade e irrepetibilidade da pessoa humana nomeadamente numa procura de autenticidade. A autenticidade más que ser encarada como algo adquirido, constitui um desejo, uma aprendizagem realizada entre o logro e frustração na relação do ser humano consigo próprio, com os outros e com Deus. Entendida em sentido amplo, a autenticidade é condição de possibilidade para a vocação. Chegar a saber aquilo que se quer, requer que se saiba (ainda que dentro do mistério que somos também para nós próprios) aquilo que somos e o que nos distingue. Somos *pessoa* na relação com os outros e os outros têm um papel preponderante para nos dizerem quem somos.

Para aquele que crê, não basta com a afirmação bíblica de que somos criados à imagem e semelhança de Deus é essencial que a memória seja coerente e levada para a vida diária. A experiência humana mostra que facilmente nos esquecemos nas nossas relações de essa mediação. Esta é uma área onde a educação moral deve incidir, nomeadamente através da disciplina de EMRC.

Um dos objetivos da educação é que aprendamos a respeitar como atitude espontânea de vida, mas a educação é sempre um misto entre a espontaneidade e o trabalho persistente de ir melhorando em direção a atitudes que nos fazem ser melhores seres humanos.

CAPITULO VI

NOVAS PERSPETIVAS PARA A UNIDADE LETIVA PESSOA HUMANA

Realizada a reflexão sobre a pessoa humana, o objetivo deste capítulo é a apresentação de uma proposta que integre o fruto da reflexão que concluímos e que deve espelhar uma consequente aplicabilidade. Em repetidas ocasiões mencionámos a posição privilegiada da unidade em consonância com as grandes linhas educativas e finalidades específicas do ensino EMRC¹⁵². A frequência das aulas de EMCR contribui para “a formação global do aluno para o reconhecimento da sua identidade e construção do projeto pessoal de vida”¹⁵³. Quando tomámos conhecimento das novas metas curriculares de EMRC¹⁵⁴ já estava em curso a redação do presente trabalho. Pela pertinência do tema e dada a importância de mais este passo na afirmação da disciplina de acordo com as orientações sobre a definição das metas curriculares para o Ensino básico segundo Despacho 5306/2012 de 18 de abril, não queremos deixar de tecer breves considerações sobre a nova realidade das metas curriculares.

9. PROPOSTA UNIDADE LETIVA

O Programa de EMRC privilegia uma conceção integradora do ser humano ao referir-se às suas diferentes dimensões. O conteúdo introdutório encontra-se formulado como interrogação, *o que é a pessoa humana?*¹⁵⁵. Poder-se-ia discutir se esta formulação é a mais apropriada ou se poderia ser objeto de revisão, para, *quem é a pessoa humana?* A pessoa é uma estrutura individual (unidade irrepetível) e uma estrutura pessoal (ser em relação com os outros). A estrutura individual e pessoal, compõe-se de várias dimensões, a dimensão física, dimensão afetiva e a dimensão espiritual. Da experiência de lecionar o conteúdo, salientamos

¹⁵² A educação integral da pessoa que tem como finalidades proporcionar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, bem como a formação do carácter e da cidadania, preparando o educando para uma reflexão consciente sobre os valores estéticos, morais e cívicos (DUDH, art. 26º; PIDESC, art. 13º; LBSE, art. 3º, 7º e 50º, Cf. Programa EMRC, p. 13.

¹⁵³ CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Um valioso contributo para a formação da personalidade*, p. 13.

¹⁵⁴ *Metas Curriculares de Educação Moral Religiosa Católica, pressupostos teóricos*, in Pastoral Catequética, Revista de Catequese e Educação, 2013, p. 131-143.

¹⁵⁵ Cf. Programa EMRC, p.83.

a dificuldade em submeter a uma lógica forçada de separação e frequentemente nos deparamos com dúvidas dos alunos, cuja dificuldade consistia em identificar a que dimensão pertencia esta ou aquela característica¹⁵⁶.

A *Unidade Letiva Pessoa Humana* encontra-se inserida no programa de EMRC do 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. O programa entendido como um documento de orientação de atividades é uma seleção de conteúdos que obedece a determinados critérios. Para uma melhor sistematização e apresentação da proposta, seguiremos a orientação de alguns autores, concretamente Januário¹⁵⁷ que distingue entre critérios de natureza institucional e critérios de natureza metodológica do programa.

Quanto aos critérios de natureza institucional, consideramos a articulação vertical ou sequência diacrónica do programa que prevê a lecionação de cinco unidades letivas propostas para o 6º ano do ensino básico com a seguinte ordem: a primeira unidade é *pessoa humana*, seguida de advento e natal, família comunidade humana, o pão de cada dia e respeito pelos animais.

Enquadrados no âmbito da autonomia do professor¹⁵⁸ está prevista uma reorganização da sequência das unidades no 2º ciclo¹⁵⁹. A unidade Advento e Natal cuja relevância educativa consideramos escassa não seria lecionada. Propomos um novo desenho para a unidade com a seguinte sequência: o respeito pelos animais, *pessoa humana*, o pão de cada dia e família comunidade humana. A integração disciplinar¹⁶⁰ manter-se-ia bem como as estratégias de elaboração.

Relativamente aos critérios metodológicos a coerência interna mantém-se mas a nova sequência das unidades, permite uma melhor sistematização e apresentação do conteúdo, nomeadamente quanto á forma como está organizado e ordenado.

Propomos uma alteração da gestão curricular com a planificação da unidade, contemplando entre quatro a seis aulas, com recurso a metodologias variadas. As escassas horas de que dispõe o professor de EMRC, a pouca idade dos alunos e a abstração de alguns conteúdos devem ser tidos em conta como indicador na gestão da motivação dos alunos. Na

¹⁵⁶ Trazemos estes dados da experiência, porque consideramos que a riqueza do dado bíblico se verifica também no plano empírico.

¹⁵⁷ J. A. PACHECO, *Currículo: Teoria e Praxis*, p. 87.

¹⁵⁸ A unidade letiva pode iniciar-se com uma questão de ordem ética, um texto bíblico, um problema estritamente religioso ou ainda a simples análise de uma situação existencial, Cf. Programa de EMRC, p. 21.

¹⁵⁹ Cf. Programa EMRC, p. 42.

¹⁶⁰ Previstas com as disciplinas Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Francês, História e Geografia de Portugal devem ser mantidas e eventualmente alargadas às disciplinas de Língua Portuguesa.

planificação das aulas “privilegiam-se pedagogias ativas, centradas tanto na relação professor / aluno como no processo de aprendizagem, exigindo dos alunos uma participação constante no ato educativo”¹⁶¹.

A *Unidade Letiva Pessoa Humana*, de carácter especificamente não confessional, possibilita a exploração das situações das quais emerge a unicidade da *pessoa humana*¹⁶² e os interrogantes que nascem destas experiências antropológicas. A unidade potencia o princípio da correlação no entanto “não se trata de resolver o problema de que o aluno chegue ao conhecimento genérico do que é a religião ou religiosidade. Trata-se de conseguir um suficiente conhecimento da fé cristã tendo em vista o amadurecimento do aluno”¹⁶³.

A unidade tem início através da pedagogia da pergunta, *o que é a pessoa?* Esta primeira aula seria dedicada à tomada de consciência das múltiplas dimensões da pessoa. Através da construção de uma pirâmide pluridimensional por parte dos alunos. O facto de se tratar de um objeto concreto constitui uma vantagem que deve no entanto ser trabalhado, para não prevalecer o sentido prático do recurso utilizado em detrimento da exploração do conteúdo.

De uma maneira geral, os alunos são recetivos ao elemento surpresa. Propomos a introdução de uma dinâmica que possibilite, ainda que indiretamente uma aproximação ao conteúdo imagem e semelhança. A estratégia orientada pelo professor passaria pela colocação na sala de aula de uma caixa com um segredo no seu interior cujo acesso tem uma regra que não se pode quebrar. Cada aluno poderia espreitar para o interior da caixa mas está impedido de divulgar o seu conteúdo. Em várias ocasiões temos manifestado que o lugar do silêncio e da contemplação deve fazer parte do processo de aprendizagem do aluno. A experiência do lugar do silêncio como fundamento da existência e *possibilidade constitutiva do discurso* é na nossa opinião uma dimensão que deve ser trabalhada e é importante que o professor a proporcione aos alunos.

A categoria de dignidade, tão cara à sociedade e à Igreja parece ser uma discreta ausência do programa de EMCR. Não encontramos referências explícitas à dignidade humana. Como estratégia educativa propomos a realização de uma dinâmica, que consistirá na apresentação de uma nota elevado valor. Uma nota verdadeira é apresentada aos alunos e

¹⁶¹ Cf. Programa EMRC, p. 17.

¹⁶² São exemplo o carácter incompleto da existência, a chamada incondicionada (ética) que orienta o agir humano, a rejeição da morte como fim do homem, Cf. J. GEVAERT, *Didáctica de la Enseñanza de la Religión*, Alcalá, Madrid, 1993, p. 148.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 146.

propositadamente amachucada e lançada ao chão. O professor depois de recuperar a nota do chão, chama a atenção dos alunos, mesmo amachucada, não perdeu o seu valor. Caso não estivesse em condições de ser aceite, ainda era possível a sua troca junto de uma entidade bancária. Embora não fosse a mesma nota fisicamente, o seu preço permaneceria igual, porque é intercambiável, significa que é passível de ser substituída.

A prática supervisionada no NEF e o recurso a uma projeção sobre direitos humanos¹⁶⁴, revelou-se pertinente, adequada e respondeu ao objetivo pretendido, dar a conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e alguns dos direitos mais importantes. Desde o cristianismo estamos autorizados a falar de vocação como resposta a Deus. A inclusão e agora com a revisão parcial, o maior aprofundamento do conteúdo autenticidade, pode dificultar que esta seja entendida como amadurecimento do projeto de vida¹⁶⁵.

Não obstante o programa justificar a ausência de referências explícitas à figura de Jesus Cristo¹⁶⁶, aquele que mostra ao homem o que é o homem (GS 22 e GS 44) não pode ficar silenciado. Julgamos importante dedicar uma aula à construção de um mural na sala de aula ou a colocação na página do site, de acordo com a idade e maturidade dos alunos. Após identificarem pessoas que admiram como modelos a partir da própria experiência dos alunos, potenciando uma síntese pessoa entre relação de diálogo entre experiência e fé cristã, respeitando a autonomia de cada um¹⁶⁷. Trata de apresentar uma proposta, mas possibilitar que o aluno chegue a descobrir que o núcleo do cristianismo se responde com uma *Pessoa Humana* mas também *Divina*.

Se o mural tem o objetivo de ser visto, *a caixa dos sonhos* permanecendo visível na sala de aula, estaria inacessível aos alunos. Cada aluno seria convidado a escrever um texto pessoal com os seus sonhos e desejos para o futuro. Apenas o professor teria acesso aos textos mas não ao seu conteúdo. A obrigatoriedade da escolha de um texto bíblico¹⁶⁸ revelou-se difícil no entanto tendo que a meta é *construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história* optaríamos pelo recurso ao texto do gênesis. Um dos objetivos da unidade *pessoa humana* é ajudar os alunos a um conhecimento e apreço de si próprios, valorizando a sua singularidade irrepetível, na relação com os outros e com Deus. O cristianismo oferece uma resposta. A pessoa é criada à imagem e semelhança de Deus, chamada a viver na relação

¹⁶⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=cs5-rbwUGQQ>

¹⁶⁵ Cf. Programa EMRC, p.18.

¹⁶⁶ Cf. Programa EMRC, p. 41.

¹⁶⁷ J. GEVAERT, *Didáctica de la Enseñanza de la Religión*, Alcalá, Madrid, 1993, p. 145.

¹⁶⁸ Cf. Programa EMRC, p. 42.

comigo mesmo, na relação com o outro e na relação com Deus. Esse encontro com o outro, acontecendo no campo ético, emerge a consciência de si próprio. É importante consolidar o processo recurso a fichas de trabalho, previamente elaboradas e testadas pelo professor, investindo em material cuidado e personalizado. Se possível deve ser utilizado o suporte digital, possibilitando que parte da sua informação, devidamente selecionada pelo professor possa ser visualizada pela turma, através da criação de um site ou de uma página web¹⁶⁹.

10. METAS CURRICULARES

Na nova linguagem para a disciplina de EMRC:

“As metas definem o que o professor pretende que os alunos aprendam: organização dos conteúdos programáticos da disciplina de modo que se evidenciem os seus conteúdos fundamentais e que estes possam ser objeto de uma ordenação sequencial e hierárquica ao longo das várias etapas da escolaridade”¹⁷⁰.

Da elaboração das metas curriculares resultou a revisão parcial do programa de EMRC. Dessa revisão há a salientar a eliminação da terminologia de competências para objetivos de aprendizagem, a potencialidade de transição entre unidades letivas no interior de cada nível de Ensino e na passagem de um ciclo a outro, operacionalizado com argumentos de natureza teológica.

Justificada pela identificação de necessidades pedagógicas, a revisão parcial do programa pretende “favorecer a aprendizagem promovendo uma relação mais estreita das capacidades, interesses e potencial desenvolvimental dos conteúdos” otimizando a sua leção e assimilação, adequando-o o conjunto dos conteúdos á carga horária da disciplina. Na revisão também se pretendeu contemplar os interesses dos alunos nomeadamente na preparação de materiais flexíveis e ajustados.

É de registar uma maior simplificação dos domínios com a passagem de cinco para três domínios, Religião e Experiência Religiosa, Cultura Cristã e Visão Cristã da vida e Ética

¹⁶⁹ No dossiê de estágio tivemos oportunidade de referir este aspeto. O acesso a meios informáticos nem sempre equivale a um domínio das tecnologias da informação, pelo que o acompanhamento do professor é crucial.

¹⁷⁰ *Metas Curriculares de Educação Moral Religiosa Católica, pressupostos teóricos*, in Pastoral Catequética, Revista de Catequese e Educação, 2013, p. 131-143.

e Moral, nomeadamente com integração de Cultura Bíblica e Património e Arte cristã o que nos parece francamente positivo.

O novo desenho elimina a possibilidade de articular com a unidade Família Comunidade de Amor, agora lecionada no 5º ano. Há um considerável aumento do objetivo nº 3, promover a autenticidade como fidelidade ao próprio projeto (vocação), nomeadamente ao nível dos conteúdos. Relativamente ao que anterior há a registar a inclusão dos novos conteúdos, a rutura com o egoísmo e a vivência do amor permitem o crescimento saudável e a realização plena da pessoa, a vocação da pessoa é a felicidade (realização, bem-estar, produtividade, relação com os outros...) procurar¹⁷¹ a coerência entre o que se é e o que se aparenta ser.

No diálogo entre o dado antropológico e o dado teológico consideramos que a revisão parcial do programa, denota uma conceção de teor mais moralizante. Relativamente ao desenho da unidade há a registar alterações significativas no 6º ano. Serão lecionadas apenas três unidades letivas comparativamente às cinco anteriormente existentes, o que implica que o professor no âmbito da sua autonomia vê agora cerceada a possibilidade de escolha que o próprio programa contempla. Em termos de processo ensino aprendizagem, as unidades letivas são todas elas de grande densidade para alunos do 6º ano de escolaridade.

Haveria com certeza muitos outros aspetos que poderiam ser objeto de análise mas numa ótica de melhoria contínua parece-nos que a introdução de Metas Curriculares em EMRC contribui para a afirmação da disciplina:

“As metas curriculares só poderão ser totalmente atingidas pelos alunos após a conclusão de todo o percurso escolar, pelo que o docente deve lecionar tendo em consideração a necessidade de facilitar aos seus discentes através da aquisição cumulativa e interativa desses objetivos”.

Se analisarmos ao longo do ensino básico, em nosso entender a sequência seria a seguinte: no 1º ano UL 1, *Ter um Coração Bom*, 2º ano UL 1 *Ser Amigo*, 3º ano UL 1, *a Dignidade das Crianças*, 4º ano UL 1, *Ser Verdadeiro*, 5º ano UL 1, *Viver Juntos*, 6º ano Unidade Letiva, *a Pessoa humana*, 7º ano UL 1, *As origens*, 8º ano UL, *o Amor Humano*, 9º ano UL 1 e 4, *a Dignidade da vida humana e Projeto de Vida*.

¹⁷¹ A formulação sofreu uma alteração de *equivalência entre o que se é e o que se aparenta ser*, para procurar a coerência entre o que se é e o que se aparenta ser, Cf. Programa EMRC, p. 83.

CONCLUSÃO

Um dos maiores méritos da prática supervisionada e do contacto com os alunos, foi o de tentar responder às pequenas grandes perguntas. Uma vez longe dos bancos da universidade, estas revestem-se de inusitada premência, quando colocadas na boca dos alunos, no nosso caso do 6º ano de escolaridade. Há perguntas que carecem de resposta, o que é a Pessoa? Que significa ser uma *Pessoa Humana*?

O percurso que agora concluímos, com o recurso às fontes epistemológicas da disciplina e fundamentos curriculares pretendeu receber a iluminação também de outras fontes do saber, bem como a nossa própria reflexão permite-nos dar uma resposta quanto à pertinência da unidade. A *Unidade Letiva Pessoa Humana* pela sua pertinência educativa, revela um potencial gerador de experiências de aprendizagem.

Qual o momento existencial *ideal*, para empreender uma reflexão sobre o que é ser pessoa? Em *Memórias de Adriano*, M. Yourcenar coloca em boca do imperador, uma “narrativa” na qual o já cansado Adriano, desfaz o entramado dos seus dias, em dada ocasião refere “distingo perfeitamente nesta diversidade, nesta desordem, a presença de uma pessoa”. Ser Pessoa depois de tudo o que levamos dito parece-nos que é a capacidade de alguém dizer-se de maneiras diferentes ao longo do tempo. Este misto de reinventar-se permanecendo, constitui algo de único na espécie humana.

Aluno e professor são criados à imagem e semelhança de Deus (Gn 1, 26.27). Esta relação está mediada pela função social, de aprender e de ensinar, papéis socialmente atribuídos em que me descubro relativamente ao outro.

Ao concluir o relatório, consideramos que os contornos únicos da vocação do professor de EMRC, recebidos como missão e desde a vivência de um carisma pessoal, tornam o exercício da docência de EMRC, nomeadamente na unidade *Pessoa Humana*, uma experiência consciente de lecionar uma unidade que toca o centro da própria disciplina. A experiência de chamar alguém pelo seu nome, a contemplação do rosto do aluno, o respeito profundo pela liberdade de cada um, diríamos em linguagem bíblica *pisar terra sagrada* (Ex 3, 5).

Fruto de um mundo globalizado, serão estes alunos, aqueles que irão experimentar os desafios de uma cultura cada vez mais descristianizada. Os dilemas do campo da bioética, impulsam-nos a um questionamento, como sociedade e como indivíduos a uma reflexão sobre

a *pessoa humana*. São estes alunos, aos que há que preparar, sabendo que um dos desafios colocado ao ensino das religiões, parte da prévia assunção, que a religião não pode considerar-se como fonte exclusiva da moralidade.

Uma das vozes mais conhecidas na área do ensino religioso em Espanha, Carmen Pellizer, no âmbito das Jornadas de Formação, Inovar para transformar que decorreram no início do ano letivo transato no colégio dos Carvalhos, lançava uma questão aos presentes, na sua professores esmagadora maioria, como será o mundo dentro de vinte e cinco anos? Que alunos queremos preparar para os próximos vinte e cinco anos?

Dizíamos que a pertinência educativa de *Pessoa Humana* se relaciona com vários aspetos. Sublinhamos como a cultura juvenil manifesta uma apetência pelo mundo virtual e concretamente das redes sociais. Questão que a todos nos coloca profundos interrogantes, porque não são unicamente as questões da vida privada, do respeito por si próprio e pelo outro, mas sobretudo a consciência da própria identidade nas suas várias dimensões as que nos parecem passíveis de serem exploradas.

Apesar da incerteza, há algo que sabemos, o ritmo avassalador das mudanças será enorme. Mas a tarefa de ser pessoa continuará a mesma, entre a descoberta e o drama. Queremos concluir com palavras do papa Emérito Bento XVI, referindo-se ao progresso por adição no campo material, refere que no âmbito da consciência ética e da decisão moral:

“Não há tal possibilidade de adição, simplesmente porque a liberdade do homem é sempre nova e deve sempre de novo tomar as suas decisões. Nunca aparecem simplesmente já tomadas em nossa vez por outros – neste caso, de facto, deixaríamos de ser livres. A liberdade pressupõe que, nas decisões fundamentais, cada homem, cada geração seja um novo início” (Spes salvi, 24).

O trabalho caracterizou-se pela busca de um difícil equilíbrio, procurar uma fundamentação teológica e científica, sem perder espontaneidade e capacidade de dissertação. A nossa convicção assenta no pressuposto que a vida humana pela sua singularidade não pode ser colocada ao nível das outras espécies que habitam o planeta. Apesar do dado biológico, da reflexão científica e do discurso de alguma parte da sociedade em tentar colocar o humano ao mesmo nível do animal, a diferença está bem patente.

É primordial a recuperação de uma certeza, o homem não é um animal. Contemplando a existência de situações existenciais que merecem todo o nosso respeito, marcadas pela injustiça, infortúnio extremos e sabendo que uma vida humana normal comporta uma dose de

sofrimento considerável, arriscamo-nos a afirmar que ainda assim a vida biológica é um dom, verdade que é perceptível e passível de ser aprendido pelos nossos alunos.

A disciplina pode suscitar a pergunta, então se a vida biológica é um dom, se algo que todos experimentamos é radicalmente diferente da vida do reino animal, então não será possível equacionar, que na sua origem tem de existir a causa dessa singularidade? Para os cristãos, porque há uma fé, existe um nome, uma *Pessoa*.

Urge educar na esfera da imagem pessoal. Na sociedade do *perfil* que se ostenta, que banaliza a imagem, trivializa as experiências e perpetua a memória em suporte digital até para além dos limites da vida física, inevitavelmente levantam-se questões sobre o modo como queremos ser vistos e lembrados, ou melhor teremos que ser vistos e lembrados para existirmos? Cada vida é sempre um novo início, na medida em que cada um de nós aceita responder com a própria ao desafio enorme de ser pessoa de forma única e irrepetível.

BIBLIOGRAFIA

1. INSTRUMENTOS

COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Ensino Básico e Secundário, Secretariado Nacional de Educação Cristã, Lisboa, 2007.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Direito e Dever, missão nobre ao serviço de todos*, 2002.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA, *Educação Moral e Religiosa Católica, um valioso contributo para a formação da personalidade*, Lisboa, Secretariado Geral da CEP, 2006.

FUNDAÇÃO DO SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, Fórum da Escola Católica, SNEC.

FUNDAÇÃO DO SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ, *Nós e o mundo, Educação Moral e Religiosa Católica*, Manual do Professor para o 6º ano, Lisboa.

2. DOCUMENTOS DA IGREJA

BÍBLIA SAGRADA, Edição Capuchinhos Franciscanos, 2º Ed. Revista, Difusora Bíblica, Fátima, 2000.

CONCÍLIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Constituições, Decretos, Declarações e Documentos Pontifícios*, Editorial A. O., Braga, 1987.

DEZ GRANDES MENSAGENS, Editorial Promoção.

BENTO XVI, Carta Encíclica *Caritas in veritate*, (29 de Junho de 2009), Paulinas, Lisboa, 2009.

BENTO XVI, Carta Encíclica *Spes salvi*, (30 de Novembro de 2007), Paulinas, Lisboa, 2007.

EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS, *Santo Inácio de Loyola*, 3ª Edição, A.I. Braga, 1999.

3. ESTUDOS

ALPHONSO, H., *La Vocazione Personale: trasformazione in profondità per mezzo degli esercizi spirituali*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma, 2002.

CAFFARENA, J. G., "Persona y Ética Teológica" In VIDAL, M. (Ed.), *Conceptos Fundamentales de Ética Teológica*, Editorial Trotta, Madrid, 1992, 167-183.

CHIAVACCI, E., "La nozione di persona nella Gaudium et Spes", In StMor, Editiones Academiae Alphonsianae, (1986), 93-114.

CLEMENTE, M., *O tempo pede uma nova evangelização*, Paulinas, Prior Velho, 2013.

COLEMAN, J., *A History of Political Thought, from ancient greece to Early Christianity*, Blackwell Publishers, Oxford, 2000.

DAMÁSIO, A., *O Sentimento de Si*, Publicações Europa América, Mem Martins, 2000.

R. DEBRAY, "Qu'est-ce qu'un fait religieux", *Études* 397 9 (2002) 169-180.

DIAS, B., "Fundamentos Filosóficos da Educação Moral" in *Fundamentos de Ética, Atas do Colóquio de Homenagem ao Prof. P. Roque Cabral, sj*, de Universidade Católica Portuguesa, Publicações da Faculdade de Filosofia, 2001, Braga, 89-104.

DIAZ, C., "Pessoa", In CORTINA, A. (Ed.), *10 palavras chave em Ética*, 281-317, Editorial Verbo Divino, Navarra.

FERNÁNDEZ, F. V., "La Resistente Fe de los "Millennials, *Sociología da la nueva generación del siglo XXI*", *Sal Terrae* 101/6 (2013), 525-540.

GARCIA, C. B., "Limpiar el medio en tiempos insostenibilidad, abandonar lo insostenible", *Sal Terrae*, 101/7 (2013), 613-695.

GELABERT, M. *Para encontrar a Dios*, Edibesa, San Esteban, 2002.

GROOME, T. H. *Educação Religiosa Cristã, Compartilhando nosso caso e visão*, Edições Paulinas, São Paulo, 1985.

LADARIA, L., "El hombre a la luz de Cristo en el concilio Vaticano II" in LATOURELLE, R. (Ed.), *Vaticano II: balance y perspectivas. Veinticinco años después*, Salamanca, Sígueme, 1989, 705-714.

MAGALHÃES, V. P., *O Olhar e o Ver*, Tenacitas, Coimbra, 2000.

MARTINI, C. M., *Vida de Moisés: Existência Pascual*, Ediciones Paulinas, Bogotá, 1983.

MONTERO, C., *Vulnerabilidad, Reconocimiento e Reparación, praxis cristiana y plenitud humana*, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago do Chile, 2012.

NÉRICI, I. G., "Didática Geral Dinâmica", Editora Atlas S.A, São Paulo, 1989, 168-179.

OTADUY, J., "La Enseñanza Religiosa escolar durante el pontificado de Juan Pablo II", *AHIg* 15 (2006) 111-126.

PACHECO, J. A., *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto Editora, Porto, 1996.

PANNENBERG, W., *El destino del hombre*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1981.

RUIZ DE LA PEÑA, J. L., *El don de Dios, Antropología teológica especial*, Editorial Sal Terrae, Santander, 1991.

- RUIZ DE LA PEÑA, J. L., *Imagen de Dios, Antropología teológica fundamental*. Editorial Sal Terrae, Santander, 1988.
- RUIZ DE LA PEÑA, J. L., *Teología de la Creación*., Editorial Sal Terrae, Santander, 1987.
- TORRES-QUEIRUGA, A., "Recuperar con los Jóvenes, los caminos de Dios", *Selecciones de Teología* 38 (1999) 283-289.
- RAHNER, K., *Por que razão nos deixa Deus sofrer,?* Editorial Franciscana, Braga, 2011.
- ROGERS, C., *Tornar-se Pessoa*, Padrões Culturais Editora, Lisboa, 2009.
- ROLDÃO, M.C., *"Gestão Curricular, fundamentos e práticas"*, Lisboa, ME-DEB, 1999.
- SALAS, A., GEVAERT, J., GIANNATELLI, R., *Didáctica de la Enseñanza de la Religión*, Editorial CCS, Madrid, 1993.
- SAVATER, F., *O Valor de Educar*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 2006.
- SILVA, J. N. F., *A morte e o morrer entre o deslugar e o lugar*, Edições Afrontamento, Porto, 2012.
- SILVA, P., "Escola família, uma relação armadilhada", *Ensaio de Educação Participada*, nº 11, 1993.
- SPRINTHALL, N.C., SPRINTHALL, N.C., *Psicologia Educacional, uma abordagem desenvolvimentista*, McGraw-Hill, Amadora, 1993.
- STILWELL, P., "Juventude e Espiritualidade", *Communio* 8 (1991) 56-72.
- VIDAL, M., *Moral de la Persona y Bioética Teológica, Moral de Actitudes, II-1ª Parte*, PS Editorial, Madrid, 1991.
- VIDAL, M., *Moral Fundamental, Moral de Actitudes I*, PS Editorial, Madrid, 1991.
- VIDAL, M., *Moral de Actitudes, II Ética de la Persona*, PS Editorial, Madrid, 1979.
- Y. IAÑEZ, *Palabras a Dios y a los hombres, Cartas y Apuntes Espirituales*, A.C.I, BAC, Madrid, 1989.